

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

# **Nadané dítě**

*Diplomová práce*

Autor: Bc. Dita Hršelová  
Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika  
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku  
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Bc. Dita Hršelová</b>
Studium:	P16K0185
Studijní program:	N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Nadané dítě</b>
Název diplomové práce AJ:	Gifted child

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se zabývá problematikou nadaného dítěte v předškolním věku. Cílem práce je vypracovat minimálně jednu podrobnou kazuistickou studii dítěte projevujícího se jako mimořádně nadané (viz teorie nadání Renzulliho apod.). Text diplomové práce bude obsahovat v první řadě popis současného stavu poznání, tj. prezentaci důležitých poznatků a teorií týkajících se předškolního věku (charakteristiky dítěte v předškolním období), nadání (teorie nadání), pedagogiky předškolního věku (možnosti a zásady pedagogicko-psychologického působení na děti předškolního věku). Druhá část práce bude popisem konkrétní případové studie (studií). Cílem kazuistiky bude popsat a pokusit se ověřit možnosti ovlivnění vybraných problémových prvků, které vyplynou z konkrétní kazuistiky (např. problém se sociální adaptací kognitivně nadaného dítěte, problém s motorikou u kognitivně nadaného dítěte). Kazuistika bude vypracována v souladu s obecnými pravidly pro tento typ studií (bude obsahovat popis problému, anamnézy, výsledky pozorování a produkty dítěte, návrhy konkrétních opatření, reflexi jejich aplikace). V závěru bude práce obsahovat diskusi získaných poznatků ve vztahu k teoretickým znalostem, k výsledkům jiných studií a k pedagogické praxi.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. Nadání a nadaní :pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 255 s. VÁGNEROVÁ M. Vývojová psychologie, Praha: Karolinum, 1997. s. 107. Další literatura bude upřesněna v průběhu konzultací.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.
Oponent:	Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	26.5.2016

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 20. dubna 2019

Podpis.....

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala paní doc. PhDr. Janě Marii Havigerové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za její cenné podněty, laskavost, trpělivost a inspirování během jejího vytváření.

Dále bych ráda poděkovala zákonným zástupcům dětí, kteří mi poskytli souhlas s provedením případových studií.

Děkuji také kolektivu MŠ Švendova za spolupráci během prováděného výzkumu i následně po jeho ukončení.

## **Anotace**

HRŠELOVÁ, Dita. *Nadané dítě*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 88s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je definovat teoretické poznatky o nadaných dětech a pomocí výzkumných metod ověřit a blíže specifikovat oblast jejich nadání. Dále je cílem zkoumat pomocí rozhovoru, pozorování a ostatních výzkumných metod míru emoční inteligence a sociálního citění vůči jejich okolí.

V první kapitole se věnuji vymezením základních pojmů týkajících se oblasti nadání a inteligence. Druhá kapitola se zabývá diferenciací nadaných dětí v předškolním věku. Třetí kapitola blíže popisuje specifika práce s nadanými dětmi. Závěrečná čtvrtá kapitola se zabývá problematikou nadání, do které spadá i oblast emoční inteligence, která je stěžejní pro výzkumnou část mé práce.

Cílem empirické části práce je prezentovat případové studie dětí, které se projevují jako nadané a pokusit se zformulovat doporučení pro správnou pedagogickou péči o ně. Záměrem výzkumu je dále popsat, do jaké míry mají rozvinutou emoční inteligenci, sociální citění a ostatní projevy chování v určitých situacích, i jakým způsobem tyto situace dále řeší, chápou a vyhodnocují.

Klíčová slova: nadané dítě, nadání, emoční inteligence, metody a diagnostika dětí, předškolní vzdělávání.

## **Annotation**

HRŠELOVÁ, Dita. *Gifted child*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 88 s. Diploma thesis.

The aim of the diploma thesis is to define theoretical findings about gifted children and with the use of research methods to verify and specify the area of their talent. Another objective is to analyse the extent of their emotional intelligence through interviews observing and other research methods and their social feeling towards their surroundings.

The first chapter is focused on defining basic terms regarding talent and intelligence. The second chapter deals with differentiation of preschool-age children. The third chapter describes in detail the specifics of working with gifted children. The fourth and also last chapter deals with problematic of talent including the emotional intelligence, which is fundamental for empirical part of the thesis.

The aim of practical part is to present case studies of talented children and attempt to formulate recommendations for appropriate pedagogical treatment. Furthermore, the research describes into which extent are emotional intelligence, social skills and other acts of behaviour, developed in specific situations and also how are these situations dealt with, understood and evaluated by the gifted children.

Keywords: gifted child, gift, emotion intelligence, methods and diagnosis of children, preschool education.

# Obsah

Úvod.....	7
1 Stav poznání .....	9
1.1 Nadání a inteligence .....	9
1.1.1 Definice nadání.....	9
1.1.2 Kdo je nadaný jedinec.....	10
1.1.3 Typy nadání.....	13
1.1.4 Definice inteligence .....	14
1.1.5 Testy inteligence.....	15
1.2 Diferenciace nadaných dětí.....	18
1.2.1 Typické projevy nadání .....	18
1.2.2 Diagnostické metody pro identifikaci nadaných dětí .....	20
1.2.3 Vývojová etapa u nadaných dětí .....	27
1.2.4 Obecná charakteristika dítěte předškolního věku.....	28
1.3 Specifika práce s ND .....	32
1.3.1 Zásady a metody práce dítěte s nadáním .....	32
1.3.2 Výchovně – vzdělávací přístupy a principy k dítěti s nadáním .....	35
1.3.3 Podpora rozvoje dítěte s nadáním.....	36
1.4 Problematika nadání .....	38
1.4.1 Adaptace v MŠ .....	39
1.4.2 Sociální interakce .....	40
1.4.3 Emoční inteligence .....	41
2 Empirická část .....	44
2.1 Výzkum.....	44
2.1.1 Výzkumné metody.....	45
2.2 Případová studie Adam.....	48
2.2.1 Anamnéza.....	50
2.2.2 Rodinně anamnestické údaje.....	50
2.2.3 Analýza případu Adama .....	51
2.3 Případová studie Radek .....	57
2.3.1 Anamnéza.....	58
2.3.2 Rodinně anamnestické údaje.....	58
2.3.3 Analýza případu Radka.....	59
2.4 Případová studie Emil.....	64
2.4.1 Anamnéza.....	65

2.4.2	Rodinně anamnestické údaje.....	65
2.4.3	Analýza případu Emila .....	66
2.5	Srovnání případových studií .....	70
2.5.1	Východiska pro pedagogický přístup k nadaným dětem.....	70
3	Diskuse.....	73
	Závěr .....	79
	Seznam použité literatury.....	82
	Seznam obrázků.....	86
	Seznam tabulek.....	87
	Seznam příloh.....	88



## Úvod

Téma pro svou diplomovou práci jsem si zvolila pro mě dosud neznámou a velmi zajímavou problematiku, týkající se málo publikovaných výzkumů a upření zájmu na velmi nadané či talentované děti v naší společnosti. K tématu mě přivedla má práce učitelky v mateřské škole, kde jsem se poprvé v životě setkala s dítětem, projevujícím se jako nadané, a to v mé třídě předškolních dětí. Velmi mne zaujalo, kde a jakým způsobem se více dozvědět o dané problematice, přístupech a metodách výuky těchto dětí, rovněž jak lépe začlenit mimořádně se projevující dítě do kolektivu. Především mne zajímalo, jak se dostat k celkově lepšímu porozumění a pochopení samotného uvažování takového dítěte.

Inspirací se mi stala myšlenka, že právě nadané či geniální děti jsou největším darem pro lidskou společnost a nadějí pro její budoucí rozvoj. Je nezbytné umět výjimečné děti již ve velmi raném věku rozpoznat a včas jim vytvořit či alespoň přizpůsobit vhodné prostředí k jejich komplexnímu osobnostnímu rozvoji.

V našem školství k tomuto zjištění docházíme až v současné době. Z praxe v předškolním vzdělávání vím, že o tomto tématu se u nás teprve začíná více diskutovat, zatímco ve světě, jako například v Holandsku, USA, Číně, Německu a mnoha státech světa, mají již desítky let o této problematice velké znalosti. Existují či se zakládají nová předškolní i školní zařízení a vznikají též rozmanité nové kurzy. Vývoj v dané problematice se vyvíjí neustále prudce kupředu.

Dalším důvodem mého zájmu o dané téma je dosud neprobádaný a otevřený horizont. Zkoumání a rozpoznávání dětských schopností, možné i postupné kombinování více nadání současně nebo i možnost přeměny jednoho nadání v průběhu vývoje u dítěte na jiné. A jako nesmírně důležitou otázku vidím, jak využít mimořádné dítě při kolektivním obohacování ostatních dětí, jakož i učit vzájemnou podporu a sounáležitost dětí mezi sebou.

Je pozitivní, že se v naší zemi v poslední době zvyšuje zájem společnosti o nadané děti. Též se daří rozšiřovat množství odborníků, kteří se zabírají problematikou jejich vzdělávání. I školy se snaží podporovat a vybírat „talenty“, taktéž roste nabídka aktivit pro rozvíjení specifických talentů u dětí, dále vznikají nejrůznější programy podporující speciální vzdělávání a rozumový rozvoj i v mimoškolních zařízeních a jiných organizacích. Na druhou stranu ale platí, že talentovaní či mimořádně nadaní jedinci bývají „trnem v oku“ mnohým kolem nich, bývají nazýváni „neposlušnými a nevychovanými“ a získávají tak od brzkého věku špatnou nálepku.

Leckdy je podobné chování sráží v rozvoji a projevení se z obavy odsudku okolí. Děti se snaží začlenit, nevyčínat a splynout s průměrem. Tak se u nich ovšem jejich nadání stane spíše velkou frustrací.

Pro naši zemi nezbývá však jiná možnost, pakliže se chceme zařadit mezi vyspělé a rozvinuté země světa než nadané děti vyhledávat, podporovat a snažit se je maximálně rozvíjet, aby posléze společnost posouvaly na vyšší stupeň rozvoje v nejrozmanitějších oborech či oblastech.

Hlavními cíli této práce je tedy definovat teoretická východiska nadaných dětí a pomocí výzkumných metod potvrdit jejich inteligenci a specifikovat oblast jejich nadání. Dalším cílem je zkoumat pomocí rozhovoru, pozorování a dalších výzkumných metod míru emoční inteligence dětí, dále pak popsat a ověřit sociální citění dětí vůči jejich okolí.

# **1 Stav poznání**

V první části práce se budeme věnovat zprvu pojmu nadání a inteligence. Dále se více do hloubky zaměříme na samotné nadání dětí, dozvíme se více o možnostech rozpoznávání a diagnostice nadání u předškolních dětí. Další kapitoly budou pojednávat o vzdělávacích přístupech k těmto dětem i o samotné problematice nadání, adaptaci při nástupu do mateřské školy a možnosti vzdělávání dětí s nadáním. V poslední řadě se také budeme věnovat emoční inteligenci, na kterou je zejména zaměřena empirická část diplomové práce. První část práce nám pomůže zjistit teoretické poznatky, ze kterých budeme následně ve výzkumu vycházet.

## **1.1 Nadání a inteligence**

V této kapitole si uvedeme základní definice a rozdíly mezi nadáním, talentem a více se zaměříme na samotnou inteligenci, její rozdělení, typy a definice. Charakteristika a vysvětlení pojmu nadání a inteligence je pro DP zásadní, jelikož se v empirické části budeme zabývat ověřováním, diagnostikou nadání a inteligence u jednotlivých případových studií. Dále se zaměříme do hloubky na přesné typy nadání, které budeme ve výzkumné části detailněji zkoumat.

### **1.1.1 Definice nadání**

Vysvětlení pojmů „nadání a talent“ se v publikacích různí. Většina pedagogů a vědců tyto výrazy rozlišují. Říkají, že termín vysoké nadání je mimořádné nadání ve více oblastech a termín talent je nadání, kterým jedinec vyniká nad ostatními pouze v jedné oblasti. V mezinárodní literatuře se však oba tyto pojmy vykládají jako synonyma, tedy v totožném významu.

Mezi první komplexní pedagogickou definici, vyjadřující pojem nadání, se dá považovat Marlandova definice: Nadané a talentované děti jsou ty děti, které jsou identifikovány kvalifikovanými profesionály, a které jsou vzhledem k výjimečnému potenciálu schopné vysokých výkonů. Tyto děti potřebují k realizaci svého přínosu pro společnost vzdělávací program a servis, který není běžně poskytován regulárními školami. Děti schopné vysokého výkonu jsou ty, které vykazují úspěch nebo potencionální schopnosti v některých z následujících oblastí:

1. všeobecná intelektová schopnost
2. specifické akademické schopnosti
3. tvořivé nebo produktivní myšlení
4. vůdčí schopnosti
5. umělecké schopnosti
6. psychomotorické schopnosti (Gearheart a kol. 1986, s. 357, cit. dle Juráškové, 2006).

Jurášková (2006) uvádí, že poslední šestá oblast Marlandovy definice byla později vyňata díky skutečnosti, že se dá zahrnout do páté oblasti. Jako příklad uvádí tanec, či atletiku, protože je možno takové nadání rozvíjet díky existujícím programům.

Rozdílnost pojmu nadání a talent uvádí ve své definici Porterová (1999, s. 33): *„Nadané děti jsou ty, které mají oproti svým vrstevníkům, vzhledem na svoji kapacitu, výrazný náskok v tempu a komplexnosti učení v některé z oblastí, které jsou oceňovány a podporovány jejich sociokulturou. Projevy talentu jsou výkony, které jsou kvalitativně nebo kvantitativně výjimečné oproti vrstevníkům.“*

V souladu s definicí Porterové je i Musil (1989, s. 65 dle Juráškové, 2006), který rozlišuje předpokládanou a výkonnou složku nadání. Samotné nadání vymezuje jako *„neucelený souhrn osobnostních předpokladů na jistou činnost-vrozených i výchovou a vlastním úsilím získaných, které však nositel nadání dosud soustavněji neprojevuje.“* Pojem talent definuje jako *„ucelenější systém příznivých osobnostních předpokladů na tvořivou činnost, který se opětovně a soustavněji potvrzoval pozoruhodnými výsledky a tvořivými produkty.“*

### 1.1.2 Kdo je nadaný jedinec

Tato kapitola bude důležitým zdrojem ověření informací pro empirickou část práce, která se bude zabývat případovými studii zaměřenými na děti, které se projevují jako nadané. Zde se zaměříme na kategorizaci inteligence, dále pak na více faktorový model vysokého nadání, který nám poslouží jako další ověřovací nástroj pro výzkumnou část práce.

Nadáním se rozumí odchylka, či odlišnost od průměru jako určitý nadbytek, který člověku poskytne možnost vykonávat některé činnosti na vyšší úrovni, nežli je tomu u běžné populace. Teorií nadání se již ve starověku zabýval Aristoteles, který nadání spojoval do souvislosti s melancholií. Francis Galton se dále zabýval bádáním tohoto tématu a domníval se, že nadání má genetický základ. O první měření inteligence u nadaných dětí se zasloužil Alfred Binet, který se svým kolegou Simonem zveřejnili roku 1904 Binet-Simonovu

intelligenční stupnici. Položili tehdy základy pro dnešní „IQ“ testy. Mezi další významné osobnosti spojené s bádáním na poli nadání patřil Lewis Terman, který se zabýval výzkumem talentovaných dětí a vytvořil Stanford-Binetův test. Na jeho základě stanovil W. Stern pojem „IQ“ = intelligenční kvocient, který se používá jako standardizovaný „IQ“ test dodnes (Jurášková, 2006).

### **Kategorie nadání – posuzováno dle výšky IQ**

„IQ definice“ – nadaný je ten, jehož výsledek v testech inteligence dosahuje minimálně hodnoty 130 bodů, nadání může být dále odstupňováno podle hodnoty IQ a prevalence v populaci:

- $IQ \geq 115$  mírně nadaný (mildly gifted), přibližně jedno dítě ze sta,
- $IQ \geq 130$  středně nadaný (moderately gifted), přibližně jedno dítě z tisíce,
- $IQ \geq 145$  vysoce nadaný (highly gifted), přibližně jedno dítě z deseti tisíc,
- $IQ \geq 160$  mimořádně nadaný (exceptionally gifted), přibližně jedno dítě z milionu,
- $IQ \geq 180$  hluboce nadaný (profoundly gifted), přibližně jedno dítě z milionu (Havigerová, 2013, s. 12).

V dnešní době se však nadání nespojuje pouze s výslednou hodnotou z intelligenčních testů, avšak zahrnuje se do více oblastí. V současnosti se vykládá jako složitý soubor schopností a projevů týkajících se řady oblastí lidských aktivit (Havigerová, 2011).

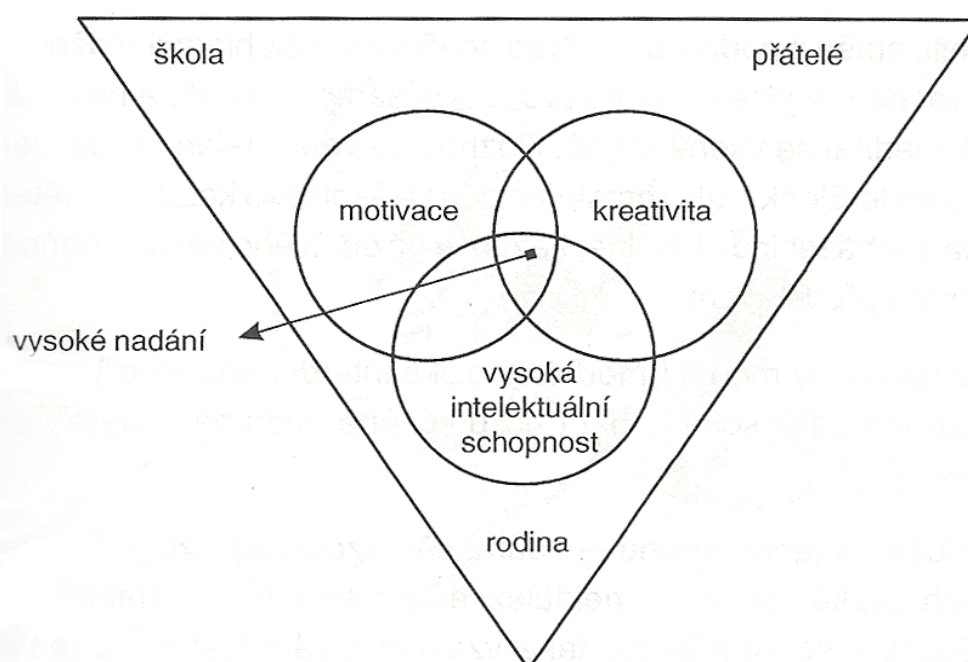
Pojem „vysoce nadaný“ je určitý pojem, který může vyjadřovat nadání v pohybových, sociálních, uměleckých nebo vysoce intelektuálních schopnostech, též se mohou objevovat tyto oblasti nadání všechny společně. Všechny vlohy, ať už průměrné nebo mimořádné, však samy o sobě nestačí. Bez správného podporování, sledování a následného rozvíjení by přišly vniveč. Mezi tři osobnostní znaky vysokého intelektuálního nadání patří vysoké intelektuální schopnosti, tvořivost a motivace. *„Tyto tři faktory spolu souvisejí, a proto je označujeme jako „triádu“. Tento třífázový model vysokého nadání se nazývá „triadický model vzájemné závislosti“*, který dále rozvádí autor Mönks (2002, str. 21) na:

- Vysoce individuální schopnosti znamenají výrazně nadprůměrnou inteligenci, ověřenou intelligenčním nebo schopnostním testem (nad 130 IQ),

- motivace znamená chuť pracovat na daném úkolu, dokončit jej, mít z výsledku radost,
- tvořivost (kreativita) je schopnost být originální, inovující, jedinečný a vytvářet nové koncepce díky samostatnému a produktivnímu myšlení.

Pokud chceme mluvit o vysokém nadání, musí do sebe zapadat všech šest faktorů z více faktorového modelu (viz obr. 1). Nepostradatelnou roli zde hraje právě sociální prostředí a schopnost sociálního kontaktu, které vytváří nezbytné interakce mezi jedincem a jeho prostředím. Nutností nadaného jedince je osvojení si sociální kompetence s okolím, jež je nezbytná a podstatná pro správný rozvoj jeho vloh.

**Obrázek 1: Více faktorový model vysokého nadání se třemi osobnostními znaky a třemi sociálními okruhy**



Zdroj: (Mönks, 2002, s. 23)

### 1.1.3 Typy nadání

Tato kapitola rozděluje typy nadání do oblastí inteligence, které blíže rozděluje autor H. Gardner. Pro budoucí výzkum nám pomohou v rozlišení jednotlivých složek nadání u zkoumaných jedinců. Jeden z hlavních cílů práce se zaměřuje zejména na interpersonální inteligenci, kterou budeme dále do hloubky zkoumat v empirické části práce.

Nadání lze kategorizovat do různých oblastí. Dle Gardnerovy teorie mnohočetných inteligencí se dá rozdělit do devíti typů inteligence, kterým odpovídá devět druhů nadání, jež blíže popisují:

1. Logicko-matematická inteligence – nadané děti vyhledávají čísla, rychle vypočítají z hlavy složité příklady, často kladou složité otázky, dokáží si odůvodňovat vše logicky, rády experimentují a zkouší nové věci,
2. jazyková (lingvistická) inteligence – brzy dokáží číst a psát, rády luští křížovky a hádanky, mají výbornou paměť, mají rády vtipy a jazykové hry,
3. prostorová inteligence – vyznají se v mapách, schématech a diagramech, mají zrakovou představivost při přemýšlení, dokáží přesně kreslit podoby lidí a věcí, věnují se uměleckým aktivitám, je u nich časté denní snění,
4. tělově-pohybová (kinestetická) inteligence – rády soutěží při sportovních aktivitách, ve kterých vynikají, jsou neposední, mají potřebu se dotýkat lidí, se kterými se baví, dokáží napodobit pohyb lidí, gesta i chování, jsou zručné,
5. hudební inteligence – zpívají si pro sebe, dokáží hrát na hudební nástroj, lehce si zapamatují melodii písniček, udrží rytmus podle hudby, potřebují hudbu k učení,
6. intrapersonální inteligence – vynikají silnou vůlí, vyhraněnými názory v diskusích, mají svůj „vlastní svět“, působí sebevědomě, mají rády své zájmy a koníčky,
7. interpersonální inteligence – jsou rády s druhými lidmi, mají mnoho přátel, iniciují společné aktivity a činnosti, jsou vůdci, dokáží porozumět druhým,

8. přírodovědná (tzv. osmá) inteligence – mají vyvinuté smysly, které využívají při poznávání přírody, jsou rády venku, mají rády výpravy do přírody, zajímají se o rostliny a živočichy, mají své sbírky,
9. existenciální inteligence – projeví se až ve vyšším věku, je spojena s životní moudrostí, mají dobře rozvinutou existenciální inteligenci, bývají to sociologové, filozofové, teologové (Havigerová, 2011).

V publikaci od Havigerové (2011) se nachází další dělení dle typů nadání na jazykově nadané dítě, kdy se často setkáváme s časným nástupem řeči, bohatým slovníkem, poté následuje brzké čtení a psaní v předškolním období. Dále se můžeme setkat s matematicky nadaným dítětem, které fascinuje svět čísel a v poslední řadě s přírodovědně nadaným dítětem, které má rozvinuté schopnosti v porozumění přírodnímu světu.

Jurášková (2006, s. 21) dále rozvádí druhy a stupně nadání do několika kategorií. Dle širokých definic autorů (Marlandové, Clarkové, Kingové a dalších) rozvádí druhy nadání do oblastí, dělí se na:

- Intelektové – jsou vysoce nadprůměrné všeobecné intelektové schopnosti, které jsou rovnoměrně rozložené do mnohých intelektuálních oblastí,
- akademické – jsou vysoké schopnosti pro určitou akademickou oblast či více oblastí, pro školní děti zahrnují většinou oblasti z klasických vyučovacích předmětů (matematika, český jazyk, přírodní vědy). U nás se matematickým nadáním zabýval Košč (1972),
- tvořivé – je nadání projevující se vysokými schopnosti ve tvořivé produkci,
- vůdčí – jsou schopnosti k „řízení a reprezentaci lidí a iniciování událostí a situací ve prospěch ostatních“ (Khatena, 1992, s. 91),
- umělecké – jsou vysoké schopnosti v oblasti umění.

#### 1.1.4 Definice inteligence

Výraz „intellegentia“ v minulosti přeložil Cicero od známých myslitelů Platóna a Aristotela, kteří tímto označovali rozumové poznání, které je samostatnou a řídicí složkou lidské duše, (Plháková A., dle Balcara, 1983, s. 105). V současnosti je pojem inteligence využíván nejčastěji k označení úrovně a kvality poznávacích schopností lidí.



Všeobecně můžeme říci, že neexistuje žádná ucelená definice inteligence. Její výklad se různí. Zde uvádím několik příkladů výkladu inteligence od známých psychologů:

- Podle W. Sterna je inteligence všeobecná schopnost individua vědomě orientovat vlastní myšlení na nové požadavky, je to všeobecná duchovní schopnost přizpůsobit se novým životním úkolům a podmínkám. (Stern, W. *Psychological methods of testing intelligence*, s. 3),
- podle D. Wechslera je inteligence vnitřně členitá a je zároveň globální schopnost individua účelně jednat, rozumně myslet a efektivně se vyrovnávat se svým okolím. (Wechsler, D. *The measurement of adult intelligence*, s. 3),
- podle J. Piageta inteligence představuje stav rovnováhy, ke kterému směřují všechny postupné adaptace senzomotorické a poznávací a též všechny asimilační a akomodační styky mezi organismem a prostředím,
- podle R. B. Cattella je inteligence kombinace charakteristik jedince, která zahrnuje schopnost pro náhled do komplexu vztahů a procesů, zahrnutých v abstraktním myšlení, adaptabilitu v řešení problémů a kapacitu na získání nové kapacity (Jurášková, J. *Základy pedagogiky nadaných*, s. 24),
- mezi novější definice inteligence mohu uvést citaci autorky Buchtové (2003, s. 142):  
Inteligence je schopnost nalézat originální řešení problémů.

### **1.1.5 Testy inteligence**

U této kapitoly si uvedeme základní výčet testů inteligence vhodných pro předškolní věk dětí. Využití většiny testů není zcela možné v mateřských školách, z důvodů dostupnosti testů pouze pro speciálně zaškolené pracovníky.

Obecným a dnes již často používaným termínem, (již dříve zmíněným v kapitole 1.1.2), pro označení standardizovaných testů, kterými se měří inteligenční kvocient jedince, je označení „IQ“. Vznik tohoto pojmu se přisuzuje německému psychologovi Williamu Sternovi v roce 1912, kdy tato veličina sloužila k vyhodnocování a porovnávání výsledků testů inteligence dětí. Mezi psychology, kteří se zabývali testy IQ na začátku 20. stol., patřili zejména Alfred Binet a Théodore Simon.

Intelligenční testy pro děti je možné rozdělit na dvě skupiny:

- *Jednodimenzionální testy inteligence*: zde můžeme zařadit například Khosovy kostky, Ravenovy progresivní matrice, Test intelektového potenciálu, Domino či Obrázkový inteligenční test,
- *komplexní testy inteligence*: do této skupiny spadá Stanford-Binetova zkouška (v úpravě Termana a Merillové), Kaufmanův ABC, Wechslerovy zkoušky inteligence, Grace Arthurové výkonový test, Stavělova orientační zkouška, Váňův inteligenční test a Orientační test rozumových schopností.

Khosovy kostky jsou vhodné použít od pěti let věku dítěte. Dle Svobody 2001 se jedná o performační test založený na Khosově pojmání inteligence, což znamená schopnost analýzy, syntézy a mentálních kombinací.

Mezi jednoduché testy IQ patří dále i Ravenovy progresivní matrice, přičemž verze pro děti byla vydána o něco později pod názvem „Barevné progresivní matrice“. Je vhodný i pro děti, které mají problémy ve verbální oblasti, jelikož je administrován formou tužka a papír Svoboda (2001).

Z původního testu Simona a Bineta, který sloužil pro diagnostikování dětí s mentálním deficitem, vznikla později v roce 1916 díky americkému psychologovi L. Termanovi revize tohoto testu pod názvem Stanford-Binetova inteligenční škála. Test je vystavěn na hierarchickém modelu struktury inteligence. Nejvyšší úroveň je označena jako obecný faktor inteligence „g“. Nižší úroveň obsahuje tři faktory, kterými jsou krystalické schopnosti, technicko-analytické schopnosti a krátkodobá paměť. Test je rozdělen do patnácti subtestů zaměřujících se na různé schopnosti, které jsou rozděleny do věkových kategorií (Svoboda a kol., 2001). V dnešní době jde o často využívaný standardizovaný test využívaný v pedagogicko-psychologických poradnách pro děti předškolního a mladšího školního věku.

Mezi další možnosti k získání informací o rozumových schopnostech dětí slouží Wechslerova inteligenční škála pod často uváděnou zkratkou WISC – III (z anglického překladu Wechsler Intelligence Scale for Children – III). Test pochází od amerického autora Davida Wechslera, který byl vydán v USA v roce 1991. V ČR byla tato revidovaná verze publikována v roce 1996. Patří mezi testy komplexní, složené z několika subtestů a měří kromě celkového inteligenčního kvocientu i jistý kvocient verbální a názorový. Metoda WISC-III je určena pro děti ve věku od 6-16 let.

Wechsler zastává názor, že každý test inteligence měří kromě rozumových schopností také něco navíc, což spadá pod osobnostní nebo temperamentové vlastnosti jedince. Může se konkrétně jednat o vytrvalost, či energetickou úroveň (Kubička a kol., 1973).

Publikace od Havigerové (2013) uvádí, že metoda je složena ze třinácti subtestů. Každý jednotlivý subtest je zaměřený na jiný aspekt inteligence. Dělí se do dvou skupin, a to na verbální a performační. Výkon v subtestech je sumarizován do tří složených skóre, (konkrétně do verbálního (VIQ), performačního (PIQ) a celkového (CIQ) inteligenčního kvocientu), které poskytují odhady intelektuálních schopností dítěte.

Metodu používají často v pedagogicko-psychologických poradnách pro zjištění inteligence dětí. Svoboda a kol. (2001) uvádí, že Váňův inteligenční test obsahuje mimo verbálních a numerických subtestů také i jeden subtest neverbální. Výsledek úzce souvisí s psychomotorickým tempem dítěte a je dobrým ukazatelem úrovně krystalické inteligence. Orientační test rozumových schopností od slovenského autora J. Vonkomera je sestaven z patnácti verbálních, numerických, nebo názorových subtestů.

## **1.2 Diferenciace nadaných dětí**

V této kapitole se budeme zabývat nejrůznějšími projevy nadaných dětí v běžné populaci. I přes počáteční nejistotu v určení nadání se často objevují různé náznaky, které nás mohou již v raném dětství dovést ke zjištění, že se jedná právě o dítě s nadáním. O těchto náznacích, jinak řečeno projevech, pojednává následující kapitola.

Z poznatků této kapitoly budeme vycházet při odhalování samotného nadání u případových studií, dále pak zjišťovat a porovnávat, jaké projevy se shodují s již zmíněnými projevy, a které se naopak neshodují.

### **1.2.1 Typické projevy nadání**

V současnosti se klade důraz na potřebu rané identifikace nadání u předškolních dětí. Jedná se o identifikování nadání již ve fázi tzv. „latence“ tj. před tím, než dítě dosáhne mimořádného výkonu. Dítě má však již i v této vývojové fázi právo na vlastní individualitu a právo na vzdělávání pedagogy, kteří jsou speciálně kvalifikovanými pro tento účel. Tato práva jsou zakotvena v již dříve zveřejněné Listině práv nadaných dětí (Tannenbaum, 1983).

Do přirozených projevů nadání spadají oblasti kognitivní (intelekt a tvořivost), dále specifické oblasti (motorika a zájmy dítěte) i sociální oblasti. Mezi širší spektrum projevů spadá též dále emocionální a motivační oblast. Rozlišení tří skupin dětí s ranými projevy nadání popisuje Lejtěs (1988) a dále je dělí na skupiny dětí: s akcelеровaným kognitivním vývojem, děti s ranými projevy specializace a děti s neobvyklými projevy mimořádných schopností.

Mezi typické znaky nadání v intelektové oblasti patří zájem dětí zejména o četbu. Dle Termana, který zjistil, že v jeho souboru nadaných se časná schopnost čtení objevila mezi 45 % dětí (Dočkal, 1987).

Matějček (1979) ve své publikaci, která je orientovaná na problematiku časných čtenářů, pojednává o jisté spojitosti mezi čtením a ostatními nápadně časně se rozvíjejícími mentálními funkcemi, směřujícími k mimořádně rychlému intelektovému vývoji dítěte. Dalším projevem nadání ve spojení se čtením bývá i akcelеровaný vývoj řeči, při němž se může stát, že dítě dobře verbálně komunikující si může vytvářet vlastní systém jazyka a řeči.

Dalším projevem nadání v této oblasti bývá schopnost neobyčejně dlouhé koncentrace pozornosti při činnosti, která dítě zajímá. Takové děti výborně nacházejí a chápou vztahy mezi příčinou a následkem, mají smysl pro kauzalitu a vynikající paměť pro detaily. Mezi zvláštnosti u nadaných dětí patří i jejich zájem o sociální situace, které mají spojitost s interakcí

s dospělými. Zkoumají a vyhodnocují si správnost či nesprávnost jejich tvrzení nebo rozhodnutí.

*Tvořivá oblast* obsahuje mnoho různých projevů u nadaných dětí. Jedním z nich může být fascinace světem a okouzlení. Dále do ní spadá i zvědavost a otázky „na tělo“, kdy dítě získává nové informace prostřednictvím experimentu či manipulováním s objekty.

Projevem nadání je také schopnost smyslu pro humor, zájem o abstraktní témata nebo i rozsáhlé a hluboké diskuse o složitých tématech. V této oblasti je důležitá též podpora fantazie dítěte při hře a kresbě.

*Specifické oblasti* – např. matematika, děti rády vymýšlí různé číselné mapy, zadávají složité příklady pro dospělé. Často je zaznamenávána obliba dětí v klasifikování a třídění předmětů dle kritérií, jimiž je obklopeno.

*Sociální oblast* – v této oblasti se jedná o dítě, které se jeví jako samostatné, s jistými organizačními schopnosti, rádo vymýšlí a řídí hry pro ostatní děti. Někdy tyto děti mívají sklony k dominanci, ostatními bývají respektovány a považovány za přirozené vůdce. Děti s nadáním v sociální oblasti mají vysokou míru empatie a prosociálního chování, což spočívá v umění vcítit se do problémů ostatních dětí a všimnout si jejich potřeb. Vyspělá sociabilita znamená i oblibu u vrstevníků. Můžeme vysledovat u takto nadaných dětí nápadnou citlivost až přecitlivělost na hluk, na různé pachy, kritiku a negativní reakce dospělých vůči jejich chování.

Mezi další charakteristiku nadaného dítěte patří i rozdělení podle Bettse a Neihartové (1988), kteří uvádějí 6 základních typů ND:

1. Úspěšně nadané dítě – velmi dobře se učí a mívá samé jedničky. Nemá žádné výchovné problémy, je poslušné a dovede jednat s dospělými,
2. vysoce tvořivé nadané dítě – stále vymýšlí nové věci a rádo experimentuje. Dělá mu obtíže přizpůsobit se pevnému školnímu systému. Má tendence měnit pravidla, špatně se ovládá, opravuje dospělé a jeho chování bývá velmi konfliktní,
3. nadané dítě maskující své schopnosti – schovává a maskuje své skutečné, mnohdy nadprůměrné schopnosti proto, aby bylo přijato ostatními spolužáky. Tyto děti mívají nízké sebevědomí i sebehodnocení a díky tomu jsou často velmi frustrovány. V takovém případě se často jedná o nadané dívky,

4. ztroskotané tzv. „odpadlé“ nadané dítě – často je v opozici proti všemu a všem. Jeho chování se projevuje protestováním proti dospělým, rodičům i učitelům, také vůči kamarádům, sourozencům, tedy proti celé společnosti. Je neustále nespokojeno a dává to najevo. Za takové chování může snížené sebevědomí a současně pocit, že mu nikdo nerozumí. Ztratilo motivaci, vyrušuje, rezignuje a zároveň odmítá jakoukoli školní činnost,
5. nadané dítě s určitou vývojovou poruchou (nejčastěji se specifickou vývojovou poruchou učení) – projevuje se vysokým nadáním v opozici k neodpovídajícím výsledkům ve škole. Jedná se o nedokončené úkoly a neschopnost práce pod časovým tlakem. Má strach ze selhání. Často je hodnoceno jako dítě s průměrnými schopnostmi,
6. autonomní nadané dítě – je nezávislé a vystačí si samo se sebou. Má velmi pozitivní sebehodnocení, umí riskovat.

### **1.2.2 Diagnostické metody pro identifikaci nadaných dětí**

Mezi vhodné diagnostické metody, které slouží k identifikaci nadaných dětí v předškolním věku, můžeme využít pro budoucí výzkum pozorování, které je stěžejním a nejdůležitějším faktorem celého výzkumu. Dále i rozhovory se všemi osobami, které ovlivňují výchovu a vzdělávání u těchto nadaných dětí. Pro potvrzení nadání nám poslouží ověřená screeningová metoda NOMI, kterou můžeme využít v MŠ. Součástí této metody je i posuzovací škála od L. Hříbkové.

Vyhledávání a posuzování nadaných dětí se provádí zejména pomocí speciálních diagnostických metod. V České republice je nejčastější metodou měření inteligence, které je často doplněno měřením úrovně tvořivosti, posouzením osobnosti a dalšími metodami a postupy.

Mezi důležité osobnosti zabývající se inteligencí, patří již dříve zmíněný Charles Spearman, který zavedl tzv. „faktor obecné inteligence“ (g faktor), což je podle něho druh mozkové energie, který je podobný energii tělesné (Svoboda, 2010 dle Havigerové 2013).

### **Rozhovor**

Dle Plevové (2004) můžeme rozhovor rozdělit dle situace na formální a neformální. Autorka dále rozvádí dělení rozhovoru na výzkumný, diagnostický, anamnestický,

terapeutický, poradenský a také výběrový. Rozhovor se také využívá jako psychologická metoda ke zjišťování faktů, pocitů, názorů, postojů a hodnot. Nároky na vedení rozhovoru spočívají v kvalitní komunikační dovednosti, porozumění a teoretické znalosti. Dle určených způsobů vedení odlišujeme rozhovor standardizovaný, částečně standardizovaný a nestandardizovaný. Pokud se jedná o předem připravený, strukturovaný rozhovor s připravenými otázkami a přesným postupem, jedná se o takzvaný standardizovaný rozhovor.

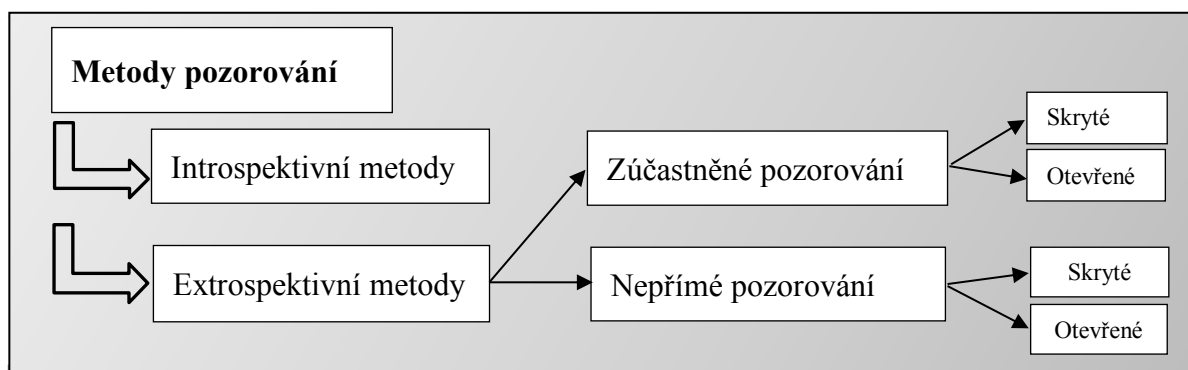
*Částečně standardizovaný rozhovor neboli polostrukturovaný rozhovor* je jakýsi přechod mezi nestandardizovaným a standardizovaným rozhovorem. V něm jsou již některé otázky připraveny, avšak nemusí se přesně dodržovat jejich pořadí a také je umožněno dle situace přidávat další otázky a témata, která rozpracováváme do hloubky vzhledem ke stanoveným cílům a definovaným výzkumným otázkám. Tento typ rozhovoru má jasný záměr a cíl, přesné pořadí a formulace otázek tedy zůstává volné (Miovský, 2006).

*Anamnestický rozhovor* slouží k získání anamnézy. Jedná se o zjišťování údajů o průběhu dosavadního života zkoumaného jedince, které mají vztah k poznání jeho osobnosti. Jedná se o psychologickou anamnézu, zkoumající vývoj osobnosti jako celku se zaměřením na okolnosti, které vývoj osobnosti mohou ovlivňovat. Jedná se o částečně řízený rozhovor, zaměřený na tělesný a duševní vývoj, onemocnění, rodinné vztahy, vývoj postojů k hodnotám a další (Svoboda a kol. 2013).

## **Pozorování**

Jako hlavní nástroj výzkumu je využito metody pozorování při běžném režimu dne v mateřské škole. Pozorování a rozhovor patří mezi jedny z nejstarších metod získávání psychologických poznatků. Tuto metodu lze rozdělit do několika kategorií (viz obr. 2). Z hlediska předmětu pozorování rozlišujeme mezi introspektivními a extrospektivními technikami. Dle vnějších procesů je dále členíme na přímé a nepřímé. Základní typy se dělí dle úrovně strukturace na strukturované, polostrukturované a nestrukturované (Miovský, 2006).

**Obrázek 2: Členění metod pozorování**



Zdroj: Miovský, 2006

### Screeningová metoda NOMI

Metoda NOMI slouží pedagogům či pedagožkám MŠ k identifikaci nadaných dětí v předškolním věku. Zjištěné nadání se však může při testování ukázat u jedné nebo i u více oblastí. NOMI obsahuje osm úkolů, které jsou zaměřeny na různé možnosti způsobu řešení problémů, charakteristických pro mimořádně nadané děti. Metoda měří kreativitu a originalitu myšlení, jež jsou typické pro mimořádné nadání u dětí. Oblasti, které NOMI obsahuje, jsou: matematické dovednosti, analogické myšlení, kreativita a originalita, schopnost sebehodnocení, kresebné schopnosti, kombinační a logické schopnosti, praktický úsudek, slovní zásoba a tvořivost, schopnost kategorizace na základě abstrakce i paměť a pozornost. Samotné „testování“ probíhá individuálně hravou formou po dobu cca 60 minut.

Uvádím základní rozvržení metody NOMI:

- *Skupina A*, Intelktové schopnosti, dovednosti a projevy, které se při testu hodnotí, jsou: verbální schopnosti, abstrakce a analýza, řešení problémů a paměť.
- *Skupina B*, Tvořivost zahrnuje: tvořivost, alternativní myšlení a originalitu, (kterou lze posoudit pouze u několika úkolů).
- *Skupina C*, Další schopnosti, dovednosti a projevy, charakteristické pro mimořádné nadání. Dítě má informace a široký rozsah vědomostí, je schopné aplikovat naučené v jiných situacích, umí jasně vyjádřit, co právě potřebuje, je citlivé a vnímavé k estetickým vlastnostem věcí, dovede při činnostech předvídat možná úskalí aj.

**Výzkumná metoda „Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let, uváděná pod zkratkou IDS“**



K otestování emoční inteligence (EI) jsem využila metody vydané v roce 2013 s názvem „*Inteligentní a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let.*“ Pod zkratkou *IDS* (Krejčířová Dana a kol., 2013). Tento test je zaměřený na kognitivní schopnosti (test inteligence) a celkový vývoj, který je určený pro vývojovou a pedagogickou psychologii, dále se zaměřuje na výchovné a rodinné poradenství, dětskou klinickou psychologii a další. V české verzi obsahuje 21 subtestů, pokrývajících oblasti: kognitivní předpoklady, motorické dovednosti, sociálně-emoční kompetence, matematické a jazykové schopnosti a výkonovou motivaci. Hlavní autorka PhDr. Dana Krejčířová doplnila původní diagnostický nástroj o 2 originální verbální subtesty.

Z této metody jsem využila pro výzkum oblast „sociálně-emoční kompetence“, do které spadá subtest pod číslem *11. Rozpoznávání emocí*. Děti byly předkládány obrázky s různými výrazy obličejů dětí (chlapců i děvčat), za úkol mělo rozpoznat a pojmenovat jejich emoce.

Druhá část subtestu pod číslem *12. Regulace emocí* spočívala v zamyšlení se nad předkládanými obrázky pod čísly 2, 3 a 4. Pokyny spočívaly v dotazování se:

*A, „Co může to dítě udělat, aby už nemělo vztek / strach/, nebylo smutné?“*

*B, „Co děláš ty, když máš vztek / strach / nebo jsi smutný, abys už vztek / strach neměl /, nebyl smutný?“*

*C, „A co bys ještě mohl dělat, abys už vztek / strach neměl /, nebyl smutný?“*

Třetí část je věnována subtestu *13. Porozumění sociálním situacím*, ve kterém byly předkládány obrázky vyjadřující určité situace. Dítě má za úkol vysvětlit, co se na obrázcích děje, jak se děti na obrázku cítí a také, proč se tak cítí.

### **Diagnostika školní připravenosti**

Tato metoda byla využita v jedné kazuistické studii v rámci návštěvy chlapce pedagogicko-psychologické poradny (dále jako PPP). Varianta tohoto testu je dostupná pouze pro školská poradenská zařízení. Autorkami je Bednářová, Šmardová a tým pracovníků PPP Brno. Diagnostika je určena pro děti v poslední polovině roku před zahájením školní docházky a je platná také pro žáky v 1. pololetí 1. ročníku ZŠ.

Diagnostika školní připravenosti obsahuje: zrakovou diferenciaci, prostorovou orientaci, matematické představy, třídění, porovnávání, množství, fonologické uvědomování, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou diferenciaci, grafomotoriku a pracovní návyky.

## Behaviorální škály

Behaviorální škály neboli posuzovací škály, jsou jedním z často využívaných metod identifikačního procesu nadaných dětí, do kterých je možné zapojit rodiče i pedagogy. Posuzovací škály jsou zpracovány formou dotazníku, ve kterém se pomocí otázek směřuje ke zjištění konkrétních projevů nadání. Osoba, která dotazník vyhodnocuje, se řídí několikabodovou škálou v závislosti na tom, v jaké četnosti se dané chování objevuje. Tato metoda je však pouze doplňkovou pro posléze vážnější rozhodnutí, týkající se posuzovaného dítěte. Dále se může využívat ke screeningu větších skupin dětí (tříd).

Posuzovací škály můžeme rozdělit na zahraniční a české (*Jabůrek, M. časopis Svět nadání, č. 1, 2014*). Mezi zahraniční mohu uvést nejvíce využívanou v anglickém znění: „Gifted Rating Scales – GRS“ určenou pro předškolní a školní děti. Autorem této škály je Steven Pfeiffer a Tania Jarosewich.

V České republice je v posledních letech často využívána metoda od L. Hříbkové pod názvem posuzovací škála chování dětí předškolního věku. Tato metoda vychází ze „Záznamového listu pro učitele dětí předškolního věku“ z roku 1991, kdy byl použit ve výzkumném šetření Hříbkové a Charvátové. Skládá se ze dvou částí. První část s 12 položkami je zaměřena na dotazování se učitele, který vyjadřuje souhlas „ano“, či nesouhlas „ne“ s uvedenými tvrzeními. Posuzovací škála je podložena metodickým postupem a návodem, jakým způsobem jednotlivé položky dotazníku hodnotit. Každá odpověď „ano“ je ohodnocena 1 bodem. Druhá část obsahuje 10 položek a je zaměřena na posouzení pedagoga, zda vybere na čtyřbodové škále v jednotlivých tvrzeních od hodnocení pojmy od: „zřídka“ až po „téměř vždy“.

Pod názvem „IDENA“ autorů (Hříbková, Nejedlý, Zhouf a kol., 2013) vznikl testový soubor, obsahující posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků na základních školách. Je tvořený 7 posuzovacími škálami a 2 didaktickými testy (pro český jazyk a matematiku). Testový soubor byl vydán v rámci projektu „DIS“ (Diagnostika dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) a spadá pod Národní ústav pro vzdělávání.

Metoda se zkráceným názvem „CGS“ je ověřená metoda Lindy Silvermanové, která slouží k screeningu nadání. V rámci projektu „Ready to ask?“ byla metoda převedena do online podoby ve dvou jazykových mutacích, v češtině a polštině, (k dispozici je na stránkách [r2a.uhk.cz](http://r2a.uhk.cz)). V rámci výzkumu byl vytvořen dotazník informačního chování pro děti v předškolním věku (IB-A).

Publikace „Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku“ od Havigerové (2013) obsahuje veškeré informace z rozsáhlého výzkumu v Hradci Králové, kde se testovaly předškolní děti. Metodou CDG prošlo 1106 dětí a metody WISC-III se zúčastnilo 161 dětí.

Metoda vznikla v roce 1973 pod původním názvem „Škála charakteristik nadání“, v anglickém originálním znění „Characteristics of giftedness scale“, obsahovala dvacet pět položek, zaměřujících se na behaviorální charakteristiky dítěte a rozpoznání chování rozumově nadaného dítěte.

*„Každá z pětadvaceti položek je hodnocena na čtyřstupňové škále: nesouhlasí – nejsem si jist/a – souhlasí – naprosto souhlasí. Škála má charakter screeningové metody, za splněné kritérium nadání je považován 75 % souhlas, tj. jako nadané jsou nominovány děti, které projevují nejméně tři čtvrtiny prezentovaných charakteristik“ (Havigerová, s. 19, 2013).*

Posuzovací škály v rámci pedagogicko-psychologických poraden. Často se jedná o překlady ze zahraničních škál nebo se jedná o úpravu již zavedených českých verzí.

Při rozpoznávání tzv. „latentních nadaných dětí v předškolním věku“ je charakteristický zejména akcelerovaný (urychlený) vývoj, a to zejména v kognitivní oblasti. Hlavními osobami k identifikaci nadaných dětí jsou rodiče, širší rodina a učitelky v mateřských školách, které jsou důležité zejména v situacích, kdy rodiče neprojevují o výchovu svých dětí zájem.

Mezi nejdůležitější metodu k identifikaci nadaných dětí patří: pozorování chování dětí v různých podmínkách a situacích. Mezi další možnosti spadají již zmíněné „Posuzovací škály chování dítěte“, vytvořené ve verzi pro učitelky i rodiče, které obsahují různé výroky o nadaných dětech (Hříbková, 2010).

Proces identifikace nadaných dětí rozděluje Mertin, (2010) na etapy:

1. Etapa „Nominační“ – pro rodiče, učitele a další osoby, mající možnost dítě přihlásit,
2. etapa „Screening“- skupinové metody, pracující na základě analýzy informací o přihlášeném dítěti, dále pak i dotazníkové šetření od blízkých osob,
3. etapa „Individuální přístup“ – individuální přístup, menší počet dětí, individuální metody.

V předškolním věku je doporučeno používat dvoustupňovou strategii identifikace a využít v obou stupních metody individuální. Hodnocení mladších dětí je často obtížné, avšak může být efektivní, pokud je dítě dříve zařazeno do vzdělávacího programu (Jurášková, 2006).

Identifikace nadaného dítěte se často setkává s chybami a nepřesnostmi, autorka Porterová, 1999 (dle Juráškové, 2006) je rozděluje na tyto dva typy:

- Pozitivní chyba – identifikace dítěte jako nadaného, avšak ve skutečnosti tomu tak není,
- negativní chyba – není rozpoznáno po identifikaci, zda je dítě nadané (tzv. neefektivní identifikace).

Jurášková (2006) spatřuje nutnost využívat více metod pro identifikaci nadání k vyvarování se chyb při samotném procesu. Mezi nejčastěji využívané metody k identifikaci nadání jsou:

- Pozorování – rodiče, učitelé a osoby v dlouhodobém kontaktu s dítětem,
- inventáře – navazují na pozorování, přičemž otázky jsou zaměřeny na výskyt určitého typu chování, které bývá charakteristické pro nadané děti, chybí zde však porovnání s běžnou populací,
- portfolia – souhrn materiálů dokazující pokroky dítěte, může obsahovat poznámky, výkresy, výrobky, pracovní listy, fotodokumentaci, může být také doplněno o pozorování ze strany rodičů,
- standardizované testy – inteligenční testy, výkonné testy, testy kreativity či tvořivosti,
- posouzení – umělecké druhy nadání, posouzení výsledků prací odborníky,
- dotazníky – zaměřují se na motivaci dětí, jejich zájmy, osobnostní vlastnosti a postoje (Janoušková, 2013).

Aby došlo k potvrzení domněnek o nadání, je možné dítě objednat na vyšetření do příslušné pedagogicko-psychologické poradny. Zde je pak vyšetřen intelekt dítěte, tvořivost, některé charakteristiky osobnosti a je realizován rozhovor s rodiči i dítětem (Hříbková, 2010).

### 1.2.3 Vývojová etapa u nadaných dětí

Cílem této kapitoly je zjistit, jak se vyvíjejí nadané děti a zda dochází ve vztahu s ostatními dětmi mezi nimi k nějakým odlišnostem. Z informací v následující kapitole budeme dále vycházet v empirické části u kazuistických studií, které budou popisovat vývoj nadaných dětí již od narození.

#### Kojenecké období

Mnozí rodiče při pohledu zpět do minulosti si vybavují, že jejich dítě brzy vykazovalo zájem o lidi a věci ve svém okolí, nazývají to až „skutečně přímým pozorováním okolí“. U vysoce nadaných dětí jsou vidět odlišnosti v oblasti komunikativních dovedností. Děti brzy vyslovují některá slova, také jsou schopny rychle utvářet celé věty. Pokud však začnou mluvit až po roce či dvou, při nástupu řeči již rovnou tvoří gramaticky správné větné celky. Vysvětlení pro „pozdější“ nástup řeči je jejich přirozená podstata v perfekcionismu osobnosti. Až když něco zcela pochopí a ovládají, pak se teprve vyjádří a projeví (Mönks, 2002).

#### Předškolní období

K charakteristice předškolního nadaného dítěte patří: často kladené otázky, zvědavost, netradiční nápady, zájem o detaily. Dítě rádo pracuje samo, má projevy silných emocí, vše již ví, vyhledává společnost starších dětí a dospělých, samostatně vyvozuje závěry, iniciuje projekty, obtížně přijímá kritiku, vytváří nová řešení, rádo se učí a je velmi sebekritické (Havigerová, 2011).

Z psychologického hlediska mají vysoce nadané děti značný vývojový předstih. Takové projevy můžeme sledovat při jejich zájmu o intelektuální činnosti. Děti většinou v období od tří let pokládají dospělým ve svém okolí velké množství otázek a projevují tím svou zvědavost a zájem o nové poznatky. Mají v sobě díky zvýšené duševní činnosti mnoho energie (např. předškolní děti nechtějí po obědě ve školce odpočívat).

Děti vysoce nadané mají kromě vynikající paměti také zvláštní smysl pro humor, který se projevuje již od dvou až tří let žertovnými poznámkami a vytvářejí jej např. zvláštními hláskami či slovy. Jejich velmi častá potřeba perfekcionismu vede rodiče k bezradnosti. Děti začínají brzy přemýšlet o smyslu života a kladou rodičům složité otázky již ve věku tří nebo čtyř let. Mohou to být otázky typu: „Odkud přicházíme?“, „Kam jdeme?“, nebo dokonce otázky o smrti, posmrtném životě a vesmíru. Takto hluboké přemítání však může dovést malé děti

až k depresivním myšlenkám, zda má jejich život smysl, a to může vést v mladistvém věku až k přemýšlení o sebevraždě.

K dalším projevům nadání v předškolním věku patří neodmyslitelně potřeba dětí psát a číst. Díky nedostatečně vyvinuté jemné motorice však není písmo dobře čitelné a ve školním věku je může provázet špatně čitelné písmo s negativní reflexí učitelů. Je však prokázáno, že při správném a cíleném úsilí je možné tento problém napravit.

V předškolním věku bývá možné se setkat i s dětmi, které chápou množiny a dokáží si vytvořit vlastní metody počítání, kterým mnohdy učitelé nerozumí, což může vyvolat konflikt mezi učitelem a žákem na základní škole (Mönks, 2002).

#### **1.2.4 Obecná charakteristika dítěte předškolního věku**

Jelikož se celá diplomová práce zabývá dětmi v předškolním období, uvedeme si základní rozdělení a posloupnost samotného vývoje těchto dětí. Posléze budeme hledat rozdílnost mezi vývojem u nadaných dětí a dětí ostatních. Toto rozdělení nám objasní u případových studií, zda se jedná o typický vývoj, anebo nalezneme nějaké zvláštnosti či stejné znaky jako u nadaných dětí, vycházejících z poznatků této kapitoly.

Jednou z nejdůležitějších fází v periodizaci vývoje dítěte je předškolní věk. Jedná se o období od dovršení tří let po nástup do školy, obvykle se uvádí období 6 až 7 let. Samotný vývoj u dítěte je plynulejší a dochází k větší diferenciaci jednotlivých oblastí dětské psychiky (Bartoňová, 2004).

Autoři Čáp, Mareš (2001) se přiklánějí k názorům mnoha odborníků, kteří považují věk do šesti let za velmi důležitý pro vývoj osobnosti. Stojí si za názorem, že charakter dítěte se utváří právě v tomto období. V těchto názorech spatřuji velkou důležitost a souhlasím s nutností kvalitní péče o děti do šesti let.

#### **Kognitivní vývoj**

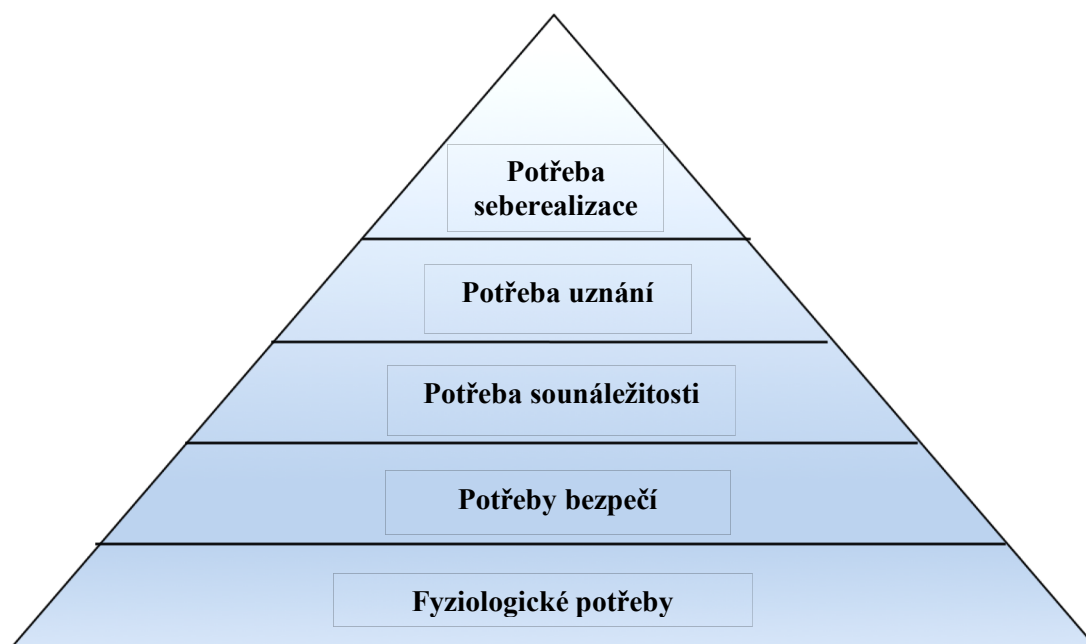
V raném dětství se začíná rozvíjet kognitivní vývoj pomocí manipulace s předměty a s využitím procesů vnímání, hlasité řeči a představ. Piaget charakterizuje kognitivní vývoj předškolního dítěte názorným myšlením, které představuje schopnosti usuzování, vyvozování závěrů v závislosti na vnímání, a to především zrakovém (Čáp, Mareš, 2001). Do oblasti kognitivního vývoje patří: vnímání, paměť, pozornost a představivost.

## Emocionální a sociální vývoj

Děti v předškolním věku jsou ovlivňovány svou vlastní citovou podstatou, kdy u nich postupně díky psychickému vývoji dochází k vyrovnání stránky citové a rozumové. V průběhu předškolního období se citový život dítěte značně mění. Dítě ve věku tří let je ovlivňováno vlastními emocemi, které mají tendenci k častým a rychlým změnám - např. radost ve smutek, smutek ve zlost (Bělinová, Jírová, 1976).

Vysoká schopnost projevů emocí u dětí předškolního věku není nic neobvyklého. Citové procesy vázané na uspokojování základních biologických a psychických potřeb uvádí Maslowova hierarchie potřeb (viz obr. 3).

**Obrázek 3: Maslowova pyramida potřeb**



*Zdroj: vlastní zpracování*

Matějček ve své publikaci (2002) pojednává o pojmu socializace dítěte, což znamená vývoj sociálních kontrol úzce souvisejících s širokým okolím rodiny. Děti předškolního věku touží po společnosti druhých dětí a jsou šťastné, když jsou „viděny i slyšeny“. Nejméně dvojnásobně to pak platí u některých nadaných dětí. Mezi pro-sociální vlastnosti patří – družnost, solidarita, tolerance, soucit a soustrast.

Nespornou součástí předškolních dětí je *hra*. Je hlavní činností běžného dne dětí, ať už formou specifického učení a přípravou pro školu nebo formou celoživotního učení. Hra je nejoblíbenějším prostředníkem mezi vnitřním světem dítěte a jeho okolím.

*„Hra souvisí s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních struktur, s motivačně-volnými vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 21).*

J. Piaget spojuje s předškolním obdobím pojem heteronomní morálka. Mertin a Gillernová (2010) dále popisují význam této morálky, jež je určována pomocí příkazů a zákazů od autorit. Prekonvenční morálka, uváděná pro věk 2-7 let, jež spadá dle L. Kohlberga do předškolního období, úzce souvisí s tresty a poslušností. Při prekonvenční morálce je chování dětí tvarováno prostým zpevňováním.

Socializace dítěte probíhá od narození. V předškolním období dochází k důležitému vývoji sociální reaktivity, při níž dítě nacvičuje sociální aktivity. Dále dochází k vývoji sociálních kontrol, což znamená přijetí společenských norem žádoucího chování a osvojování si sociálních rolí. Dítě v předškolním období navazuje a buduje vztahy se svými vrstevníky, směřující k formování vlastní osobnosti neboli vlastnímu „Já“ (Mertin, Gillernová, 2010).

V níže uvedené tabulce 1 je přehledně vyobrazeno, jak můžeme rozeznat rozdíly mezi dětmi nadanými a ostatními dětmi s obvyklým vývojem:



**Tabulka 1: Rozdíly mezi nadanými dětmi a ostatními dětmi**

Dovednost	Nadané děti	Ostatní děti
Slovní zásoba	Okolo 1. roku pasivní slovní zásoba více než 100 slov	Do 1. roku zná do 10 slov pasivně. Od 1. do 2. roku zná 70-80 slov, používá 3-20 slov aktivně.
Rozeznání a porozumění příčinným souvislostem	Od 9. měsíce	Od 3. let
Pochopení trvání objektu, že existuje něco déle, přestože to už dítě nevidí (př. matka odejde z místnosti a dítě začne plakat, jelikož se domnívá, že matka už neexistuje)	Nadané dítě ví, že se matka vrátí už ve 2. polovině prvního roku života	Kolem 18. měsíce
Vývoj psychomotoriky	Od 9. měsíce lze sledovat jiné chování v oblasti jemné motoriky, zejména pak schopnost komunikace beze slov při vyprávění v obrázkové knize – vyhledávání obrázků a dle vyprávění ukazovat příběh.	Od 2 let dítě umí obracet palcem a ukazováčkem list v knize.
Schopnost chůze	Před dovršením 1. roku života	Mezi 12.-18. měsícem života

*Zdroj: Mönks 2002, Fontana 2010, Klenková 2006, Kutálková 2005, Škodová 2007, Vyšejtn*

1986

### 1.3 Specifika práce s ND

V této kapitole se zaměříme na specifika práce s dětmi s nadáním, na samotné výchovně vzdělávací metody, zásady a principy, dle kterých bychom se při práci s dětmi měli zabývat, a to právě zejména v mateřských školách. Dozvíme se informace ohledně přístupu k dětem s nadáním a o možnostech podpory takových dětí pro rozvoj jejich osobnosti.

#### 1.3.1 Zásady a metody práce dítěte s nadáním

Tato kapitola nám pomůže v základní orientaci, čeho se u nadaných dětí vyvarovat, ale i co naopak zkusit v praxi využít. Není možné stanovit přesný návod, jelikož každé dítě je originální osobností mající rozdílné potřeby.

Dle J. M. Havigerové (2011, s. 114) jsou obecné principy práce s mimořádně nadanými dětmi následující:

- Neautoritativní komunikace,
- pozorné naslouchání,
- nenutit nadané dítě do činnosti,
- prostor pro prezentaci dítěte,
- provádět společné hodnocení činností,
- realistická očekávání,
- společnost nadaných dětí.

Vhodné je přistupovat k nadaným dětem dle následujících základních principů: ponechat jim volnost samostatného přemýšlení, nechat je objevovat a diskutovat, učební proces vést otázkami a dle zájmu dětí, naslouchat jim a učit se od nich, důležitá je i podpora dětské vnitřní motivace. Je správné všechny činnosti a aktivity vykonávat společně s nimi, nabízet zajímavé činnosti a diferencovat je dle jejich zájmu. Snažit se být dětem partnerem, rádcem a pomocníkem.

Mezi nevhodné přístupy k nadaným dětem patří: očekávání bezmezné poslušnosti, autoritativní přístup, využívání dítěte k pomáhání slabším dětem, prostředí nasměrované k rivalitě mezi dětmi, nucení do odmítaných aktivit a činností (Škrabánková, 2010 dle Šimoníka 2010).

Fořtíková ve své publikaci (2011, s. 8-9) sestavila „*Desatero pedagogických zásad pro efektivní vzdělávání nadaných*“, jež se skládá z následujících bodů:

1. Umožnit pracovat rychlejším tempem, poněvadž nadané děti potřebují rychlejší tempo výuky než jejich spolužáci.
2. Méně procvičování, umožnit postup vpřed. Nadaní mnohdy ani nepotřebují žádné opakování nebo procvičování nové látky, zvládají ho je již při seznámení se s ním.
3. Opora o vlastní zájmy. Učitel by měl volit pro žáky takové aktivity, které jsou vhodné k upevňování učiva dle jejich zájmů.
4. Nezávislost. Nadané děti jsou samostatnější než jejich spolužáci.
5. Kreativní myšlení a divergentní úkoly. Tito žáci mají rádi úkoly, kde není předem dáno jedno správné řešení.
6. Kontakt s intelektovými vrstevníky je velmi důležitý. Nadaní by měli mít možnost být ve společnosti takových dětí, které mají stejnou úroveň myšlení nebo vědomostí jako oni sami.
7. Náročnější výuka, protože nadaní žáci vyžadují náročnější a složitější úkoly.
8. Zkušenostní učení, kdy je cílem využít teorii v praxi.
9. Raná specializace v rámci výuky. Nadaní mají většinou hluboký zájem o jednu vzdělávací oblast a je dobré je v tom podporovat, aby se s ní seznámili do hloubky.
10. Abstraktní úkoly.

Výše uvedená specifikace pedagogických zásad představuje zásady pro základní i vyšší stupně vzdělávání. Lze z toho odvodit podobné principy i pro předškolní vzdělávání.

Dle autorky Machů (2010) spadá do forem a metod výuky nadaných dětí i skupinová práce. Základem je rozdělení dětí do skupin, ve kterých pracují individuálně či spolupracují na činnostech společně. U této metody je rozvíjena sociální interakce, učí se spolupracovat mezi sebou ve skupině pro dosažení společného výsledku. Mezi další metody patří didaktické hry, které jsou často využívány v mateřské škole. Děti touto metodou získávají nové znalosti a je při nich rozvíjena sociální interakce a tvořivost. Dále například „brainstorming“ evokuje a vzbuzuje u dětí zájem o dané téma, a to díky vyprodukování co nejvíce originálních nápadů skupinou žáků a seberefektování jejich užitečnosti. Brainstorming podporuje dětskou kreativitu a tvořivé myšlení.

Dalším příkladem je projektová výuka, podporující poznatky získané z reálného života, s cílem aktivního zapojení všech dětí do práce. V tomto případě má učitel roli průvodce a poradce. Do metod a forem můžeme dále zařadit i metody inscenační, diskusní či heuristické.

**Tabulka 2: Rozdílnost mezi bystrým a nadaným dítětem**

Bystré dítě	Nadané dítě
Zná odpovědi.	Klade otázky.
Zajímá se.	Je zvědavé.
Má dobré nápady.	Má neobvyklé nápady.
Odpovídá na otázky.	Zajímá se o detaily, rozpracovává, dokončuje.
Je vůdcem skupiny.	Je samostatné, často pracuje samo.
Se zájmem naslouchá.	Projevuje silné emoce, přitom naslouchá.
Lehce se učí.	Všechno již ví.
Je oblíbené u vrstevníků.	Více mu vyhovuje společnost starších dětí a dospělých.
Chápe významy.	Samostatně vyvozuje závěry.
Vymýšlí úlohy a úspěšně je řeší.	Iniciuje projekty.
Přijímá úkoly a poslušně je vykonává.	Úkoly přijímá kriticky, dělá jen to, co ho baví.
Přesně kopíruje algoritmy úloh.	Vytváří nová řešení.
Dobře se cítí ve škole, školce.	Dobře se cítí při učení.
Přijímá informace, vstřebává je.	Využívá informace, hledá nové možnosti aplikace.
Dobře si pamatuje.	Kvalitně usuzuje.
Je vytrvalé při sledování.	Velmi pozorně sleduje.
Je spokojené se svým učením a výsledky.	Je velmi sebekritické.

*Zdroj: (Cvetkovič-Lay, 1995 dle Laznibatové, 2001) srov. Machů (2006, s. 28)*

### **1.3.2 Výchovně – vzdělávací přístupy a principy k dítěti s nadáním**

Cílem této kapitoly je popsat, jak fungují principy a přístupy v praxi při práci s nadanými dětmi, což nám dále poslouží v empirické části práce, ve které budeme vycházet z těchto doporučení pro další vhodné činnosti s dětmi.

Dle L. Hříbkové (2009) je nejčastěji spojováno nadání do souvislosti s problémy v sociálních vztazích. Nadané dítě často představuje ve skupině extrémní postavení leadera nebo outsidera. Pozice outsidera je představena marginálním postavením v dané skupině a izolací tohoto jedince. K již zmiňované izolaci může dojít díky nízké sebedůvěře, odlišným zájmům apod. Taktéž bylo potvrzeno, že intelektově nadaní mají sklon k introverzi, jež mnohým vyhovuje. Poradenští psychologové radí nevyužívat autoritativní přístup k těmto dětem a zaměřit se na věcnou komunikaci.

K dalšímu problému u intelektově nadaných může dojít při jejich často vyhledávanému kontaktu s dospělými či staršími dětmi. Při nepřijetí, protože nepatří do žádné skupiny, se mohou ocitnout ve velké sociální izolaci.

Dle L. Hříbkové (2009) je již málo prozkoumaná oblast v poradenské praxi, kde se zabývá negativním dopadem pozitivního označování „nadaný žák či nadané dítě“, a to zejména v sourozeneckých či vrstevnických vztazích.

Hříbková (2009, s.183) popisuje návrh dodržování podmínek, které jsou úzce spojeny s pozorností, interakcí a komunikací pro prosperující výkony nadaných dětí předškolního věku. Tento návrh spočívá zejména v níže uvedených oblastech:

- Efektivní komunikace,
- naslouchání,
- neodpoutání pozornosti od činnosti, ve které má momentální zájem,
- prostor k sebevyjádření dítěte,
- sebehodnocení činností společně s dětmi a s následnou diskusí.

Autorka spatřuje značnou důležitost v podpoře dítěte při samostatném řešení úkolů, svobodném myšlení, podpoře originality a jeho spontánnosti.

### 1.3.3 Podpora rozvoje dítěte s nadáním

V této kapitole si popíšeme, jaké jsou možnosti podpory rozvoje dětí s nadáním, na které se dále zaměříme v závěrech výzkumné části práce. Dozvíme se, jak správně volit činnosti a aktivity pro děti, aby byla podporována jejich celková složka osobnosti.

Mezi podporu dítěte s nadáním můžeme zmínit „akceleraci“, čemuž rozumíme jako jistému urychlování vzdělávání v základní škole. Jedná se o přestoupení do vyššího ročníku, do navazující školy nebo univerzity, je možné i přeskočení dokonce o jednu či více tříd, což mnohdy vyvolává nepochopení a rozpory u odborníků. Jistou překážku zde tvoří již zmiňovaná problematika sociální a emocionální zralosti dítěte. Kalendářní věk však u nadaných dětí nemá hrát hlavní roli v jejich odlišném vývoji. Jak je již známo, vysoce nadané děti často vyhledávají společnost starších dětí či dospělých, aby sdílely stejnou vývojovou úroveň. S akcelerací musí souhlasit všichni ze jmenovaných: učitelé, odborníci a rodiče i žák sám, pokud jde o mladistvého. *„Podle Renzulliho si žák zaslouhuje, aby v uspořádaném čase dělal něco jiného. Rychlejší tempo učení má být odměněno obohacením normální výukové látky“* (Mönks, 2002, s. 56).

„Rychlíkové třídy“ jsou optimální podporou nadání. Jedná se o zkrácení výukové látky např. ze 4 let na 3 roky. Jedná se o metodu výuky pro gymnázia.

#### Úskalí akcelerovaného vývoje

Akcelerace v jedné oblasti, zejména však kognitivní, se může projevit vývojovou nevyrovnaností či zvláštností v oblasti jiné. Jedná se o existenci disproporcí mezi vývojem jednotlivých oblastí osobnosti. Nejčastěji se jedná o disproporci mezi akcelerovaným rozumovým vývojem dítěte a například psychomotorickým vývojem (neobratnost, nechuť k pohybovým aktivitám, jízdě na kole, hře na dětských hřištích apod.) Může být ovlivněno i jeho emocionálním vývojem vzhledem k jeho nízkému věku. Zde pak hraje svou roli i celková emoční nezralost dítěte. Může se jednat též o výbuchy hněvu, vzteku a agresivního chování.

Mezi další problémy mohou spadat i potíže s usínáním dítěte. Nadané děti obecně vyžadují kratší dobu spánku, nevyžadují odpolední spánek a jsou aktivní od rána do pozdního večera. Vzhledem k jejich velkému zájmu o okolní dění světa nemají na spánek čas.

Intenzita problémů u dětí s akcelerovaným vývojem souvisí s rodičovskou výchovou, jejich podpoře v předškolním vzdělávání a celkově i časem věnovaným těmto dětem, a proto se nemusí nutně takové problémy ani objevovat.

Další možností podpory rozvoje dítěte s nadáním je jeho obohacování neboli „enrichment“, což také znamená prohlubování a rozšiřování učební látky, přičemž je velký důraz kladený na návaznost učiva i na dané schopnosti a potřeby dítěte. Jedná se o metodu výuky od základní školy. Jako příklady rozšíření výuky uvádí Mönks (2002, s. 57):

- Spolupráce s muzei, hudebními či divadelními školami,
- prázdninové tábory,
- sobotní školy,
- žakovské akademie např. letní soustředění,
- mimořádně volitelné předměty např. programování a mineralogie.

Autor Mönks (2002) uvádí jako organizovanou mimoškolní podporu nadání i možnost volnočasových aktivit. K mimoškolním aktivitám známým ve světě patří i takzvaný „sobotní klub“, který je organizován rodiči dětí. Mezi další volnočasové aktivity pro nadané děti se řadí i tzv. „Čtenářský klub pro malé knihomoly v Berlíně“, který je určený pro děti se zájmem o četbu v předškolním období. V takových skupinách jsou děti na podobné inteligenční úrovni a mohou si vyměňovat poznatky a vědění.

V předškolním období dítěte je důležité umožnit a podporovat všechny složky dětské osobnosti, a to ne pouze ty v rozvinutější akcelerované oblasti. Dítěti proto musí rodiče i učitelky nabídnout rozmanité aktivity. Komunikace musí být neautoritativní a častá, a to jak po stránce verbální, tak i neverbální - tzv. „naslouchání“ sdělení dítěte.

V mateřské škole je nezbytné dítě rozvíjet pestrou nabídkou her a úkolů, které však lze využít i v práci s ostatními dětmi v lehčí variantě. Pro mimořádně nadané děti by měla volit učitelka úkoly komplexnější, obtížnější, s využitím kooperativního učení nebo formou kompetice (soutěže). Další vhodnou metodou může být zadávání domácích úkolů, sloužící ve třídě jako podnět k diskusi. Vhodná je prezentace a diskuse nad výtvoři dětí před skupinou.

## **1.4 Problematika nadání**

Tato kapitola rozvádí problematiku nadání do specifických oblastí a blíže popisuje pojem dvojí výjimečnosti. Dále se zaměřuje na adaptaci dětí při vstupu do mateřské školy, která je mnohdy problematická. Vysvětluje i pojem sociální interakce, která je též jednou z nejdůležitějších oblastí pro orientaci v empirické části práce. Stejně tak důležitá budoucí výzkum je i emoční inteligence se všemi jejími složkami, kterou se budeme detailně zabírat u jednotlivých případových studií.

Děti, které mají mimořádné schopnosti, mohou spadat i do některé rizikové podskupiny dětí, které často trpí mimořádnými problémy, jež se navenek projevují velmi osobitým způsobem a vyžadují odlišný výchovně vzdělávací přístup. Mezi nejvíce ohrožené podskupiny patří zejména nadaní s extrémně vysokým IQ, dále kreativní ND, předškoláci či adolescenti s nadáním, nadané dívky, pod výkonné nadané děti, sociálně znevýhodněné ND, také sociálně znevýhodněné ND a děti s dvojí výjimečností. Časopis „Svět nadání“ popisuje pojem dvojí výjimečnosti u osob s mimořádnou schopností a zároveň s určitým handicapem. Za jedince s dvojí výjimečností jsou považováni zejména nadaní:

- S poruchami sluchu,
- s poruchami zraku,
- s fyzickým či dalším zdravotním handicapem,
- se specifickými vývojovými poruchami učení,
- s poruchou pozornosti a aktivity (ADHD, ADD),
- s poruchou autistického spektra (nejčastěji Aspergerovým syndromem),
- s poruchami řeči (zejména vývojovou dysfázií),
- s mentální retardací (u neintelektových druhů nadání),
- se sdruženými poruchami.

Děti s dvojí výjimečností bývají velmi nadané, ale školní výsledky a výkony tomu často zdaleka neodpovídají, jejich zadané školní úlohy bývají nedokončeny, nejsou schopny pracovat pod časovým tlakem a bojí se jakéhokoliv selhání. Většinou bývají hodnoceni jako žáci s průměrnými schopnostmi (Smítková, časopis Svět nadání, č. 2, 2017)



### 1.4.1 Adaptace v MŠ

Tato kapitola pojednává o obecné charakteristice adaptace dětí na vstup do mateřské školy. V České republice není dostupná literatura, která by blíže specifikovala adaptaci zaměřující se na nadané děti. Z výzkumné části práce se dozvíme více o problematice této oblasti z jednotlivých případových studií.

Adaptace je v doslovném výkladu „přizpůsobení se organismu podmínkám v biologickém i sociálním smyslu“. Jedná se o proces, při kterém se organismus přizpůsobuje podmínkám daného prostředí a vytváří si nové vlastnosti, které zvyšují jeho životaschopnost (Kolář, 2012).

Při adaptaci se jedná o rovnováhu mezi dvěma základními mechanismy, kterými jsou proces akomodace a proces asimilace. Procesem akomodace se mění kognitivní schéma jedince, které ho vede k lepší shodě s realitou. Asimilace znamená, že je nová informace o reálném světě jedince vysvětlována tak, aby odpovídala jeho vytvořeným schématům. Pojem sociální adaptace znamená přizpůsobení se jedince novým sociálním podmínkám (Průcha a kol., 2009).

Vstup do mateřské školy znamená pro dítě, přicházející ze známého rodinného prostředí, zásadní změny. Důležitá dovednost dítěte spočívá v procesu osamostatňování se od matky, které se učí již od batolecího věku. Tento věk se nazývá období „první emancipace“. Samotný proces osamostatňování se odehrává v různých úrovních a každé dítě ho prožívá jinak. Mezi reakce dítěte při odloučení od matky mohou patřit úzkostné stavy a obavy, které obvykle později přejdou do stádia radosti a hrdosti, jak u rodičů, tak i dětí.

Děti mladšího předškolního věku mohou reagovat na odloučení (Kotátková, 2008) těmito způsoby:

1. Stadium protestů – projevuje se vytrvalým pláčem, dožadování se rodiče, neochotou komunikace s okolím, nezájem o hračky a hry v novém prostředí,
2. stadium zoufalství – dítě už nepláče, je však uzavřené, s minimálním zájmem o komunikaci, přijme hru či hračku, avšak bez většího zájmu o samotnou manipulaci s ní, pozoruje okolí,
3. stadium odpoutání od matky – dítě soustředí svou pozornost k náhradní osobě, komunikace a projevy chování jsou téměř v normálu a dítě začíná mít zájem o bezstarostnou hru.

Adaptace dítěte v mateřské škole je velice individuální. Délka jednotlivých stádií bývá různá a může se s ostatními prolínat (Kořátková, 2008).

#### 1.4.2 Sociální interakce

Kapitola zabývající se pojmem sociální interakce blíže specifikuje pohled dětí na své okolí, který se mnohdy liší od pohledu lidí ostatních. Pomůže nám více pochopit chování a myšlení nadaných dětí, které se může jevit jako „jiné“ či „zvláštní“.

Velmi důležitou složkou v životě dítěte je sociální interakce. Nadané děti mají tendenci upřednostňovat společnost o něco starších, dokonce někdy i o mnoho let starších vrstevníků či dospělých (Mönks, 2002). Často mají zájem o hry, které jsou pro starší děti, též začínají užívat strukturované hry založené na pravidlech v raném věku.

Je prokázáno, že nadané děti často vidí pravdu či pravidla jasněji a mohou mít malou toleranci pro každého, kdo toto nevidí. Jejich frustrace může být interpretována jako nespolečenská a nevhodná. Nadané děti mají mimořádně dobře rozvinutý smysl pro spravedlnost a poctivost. Mohou být rozrušeny, pokud mají pocit, že jedno dítě je nespravedlivé vůči druhému, nebo učitel nespravedlivě jednal s jiným dítětem.

*„Autor Mönks (2002, s. 52) popisuje selhávající projevy ve výkonu, jako například – špatná koncentrace, negativní hodnocení sebe sama, negativní posuzování učitelů, slabá motivace, nespokojenost s vlastními výsledky, nízká sebedůvěra, dojem z nepřijetí mezi vrstevníky aj.“*

Porter (1999) vysvětluje, že ačkoli nadané děti jsou často označovány za „sociální misfits“, většina jejich sociálních problémů se vyskytuje spíše, když se objeví absence skutečných vrstevníků, než když jim scházejí sociálních dovedností. Ve skutečnosti mají nadané děti lepší společenské přizpůsobení ve třídách s dětmi jako jsou samy, ale nižší sociální koncepce k dětem ve stejném věku nebo v pravidelném prostředí ve třídě.

Nadané děti mohou mít odlišné koncepce očekávání přátelství než ty, které jsou ve stejném věku (Gottman, Parker, 1986 dle Grosse, 2002). Studie zjistily, že sociální izolace, kterou zažívají mnohé vysoce nadané děti, je ve věku od čtyř do devíti let větší. Vysoce nadané děti vykazují pokročilejší pojetí přátelství, které je typické pro děti o mnoho let starší. Jsou zaznamenány výrazné rozdíly mezi pohlavími u dívek, které jsou výrazně dále v rozvojové škále koncepce přátelství než chlapci (Gross, 2002).

### 1.4.3 Emoční inteligence

V této kapitole rozebereme detailněji pojem emoční inteligence. Informace z této kapitoly budou sloužit jako základ pro výzkum v empirické části. Emoční inteligence začíná být velice diskutovaným tématem. Tento pojem vypovídá především o sociálním cítění daného jedince, zkoumá především emoce, míru empatie, sociální vztahy a podobně. Tato kapitola je také významným zdrojem poznání pro možnost správné identifikace „potíží“, které mohou nejen u nadaných, ale také i u ostatních dětí nastat.

Jako první použili v roce 1990 pojem „emoční inteligence“ psychologové Peter Salovey z Harvardovy univerzity a John Mayer z New Hampshirské univerzity. Tento termín byl zprvu použit pro popis emočních vlastností důležitých pro dosažení úspěchu. Autorka E. Shapiro, (1998, s. 14) uvádí tento seznam emočních vlastností:

- Vcítění,
- vyjadřování a chápání pocitů,
- ovládání nálady,
- nezávislost,
- přizpůsobivost,
- oblíbenost,
- schopnost řešení mezilidských problémů,
- vytrvalost,
- přátelskost,
- laskavost,
- úcta.

Emoční inteligence byla proslavena v roce 1995 díky bestselleru Daniela Golemana „Emotional Intelligence“ (v českém znění „Emoční inteligence“), poté se toto téma začalo více diskutovat.

Význam emoční inteligence poprvé definovali Salovey a Mayer jako „*součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání*“ (Shapiro, 1998, s. 17). Autoři dále spatřují obavy v tom, že emoční inteligence není měřitelná veličina, jako je tomu u IQ.

*„Emočně inteligentní lidé jsou schopní vnímat u sebe a druhých emoční procesy a přiměřeně s nimi nakládat. Jsou schopní emoční pochody předvídat a využít je pro pochody*

*myšlenkové a rozhodovací. To je důležité pro všechna pole působnosti, jež mají něco společného s lidmi nebo mají na lidi přímý vliv“ (Kanitz, 2008, s. 30).*

Charles Darwin, známý evoluční biolog, se v 19. století zabýval funkcemi emocí. Zastával názor, že vývoj emocí znamenal u lidského druhu jistou evoluční výhodu.

*„Emoce jsou součástí velmi složitého systému, který nám pomáhá zhodnotit různé situace a okolnosti. Podněcují nás k tomu, abychom něco udělali nebo něčeho nechali a umožňují nám pružně reagovat na nové a nové požadavky okolního prostředí“ (Kanitz, 2008, s. 16).*

U dětí se schopnost rozeznávání emocí stupňuje s věkem, avšak už kojenci od tří až čtyř měsíců dokáží emoce rozlišovat. Studie poukazovaly na reakce kojenců při předkládaných různých mimických výrazů emocí (viz *Kahana-Kalman a Walker-Andrews, 2001, Montague a Walker-Andrews, 2001 dle Krejčířové a kol., 2013*). Děti ve dvou až třech letech umí správně přiřazovat názvy k emočním výrazům obličeje. Starší, pěti a šesti leté děti, už samy dokáží emoční výrazy pojmenovat (*Eisenberg, Murphy a Shepard, 1997 dle Krejčířové a kol., 2013*). Ve věku od sedmi do deseti let už dále spolehlivost v rozeznávání pocitů téměř nestoupá. Může však narůstat rychlost v procesu rozeznávání emocí i v pozdějším věku (*De Sonnevile et al., 2002 dle Krejčířové a kol., 2013*).

Pojem empatie znamená jiným slovem vcítění se. Zahrnuje pocity, potřeby, prožívání a cítění u ostatních lidí. Dle Pfeffera (2003), (*dle Krejčířové a kol., 2013*) se jedná o schopnosti představení si sebe samého na místě druhého člověka. Empatie je nedílnou součástí emoční inteligence. Děti v předškolním věku se empatii k druhým lidem teprve učí. Usuzují dle svého prožívání, kde však převažuje stále jejich egocentrická část osobnosti.

Sociální kompetence znamená schopnost kompetentního jednání v mezilidských situacích. Kompetentní jednání je takové chování, jež z dlouhodobého hlediska příznivě ovlivňuje jistý poměr mezi negativními a pozitivními důsledky akce pro jednající osobu i jejího interakčního partnera (*Hinsch a Pfungsten, 2002 dle Krejčířové a kol., 2013*).

Prosociální chování patří mezi základní sociální dovednosti. Je to schopnost utěšovat druhé, dovednost umění řešit sociální problémy, nebo se také jedná o jisté dovednosti přinavazování a udržování pozitivních vztahů mezi lidmi (*Denham, 2006 dle Krejčířové a kol., 2013*).

Mezi emoční kompetence patří dovednosti vedoucí k dosažení žádoucího výsledku při emočně nabitých sociálních situacích. Autor Saarni (2002), (*dle Krejčířové a kol., 2013*) popisuje, že se jedná zejména o schopnost emoční sebereflexe, tedy vnímání sebe jako

efektivního činitele, které by mělo vždy směřovat k uvědomění si svých emočních projevů a pocitů ve vztahu s reakcí na druhého člověka, a to zejména s cílem žádoucí odezvy.

Mezi základní dovednosti emoční kompetence patří verbální i neverbální výrazy emocí, pochopení a vyhodnocení vlastních emocí i druhých lidí (*Denham, 1998, Petermann a Wiedebusch, 2008, Saarni, 1999 dle Krejčířové a kol., 2013*).

Pojem sociální situace, jež zmiňují testy IDS, jinými slovy znamená emoční porozumění. Jedná se o schopnost správně rozpoznat pocity druhých lidí z již nabytých vědomostí o emocích a sociálních situacích. Mezi další schopnosti patří znalosti o příčinách emocí a s nimi souvisí vnější projevy (např. třes, jenž je projevem strachu). Děti takové informace získávají během svého vývoje ve formě emočních skriptů nebo scénářů, se kterými dále pracují, vytvářejí je a diferencují je (*viz Saarni, Mumme a Campos, 2006 dle Krejčířové a kol., 2013*).

Děti ve věku dvou až tří let si již dokáží k primárním emocím přiřadit situaci, která ji vyvolává. Příkladem může být radostná emoce spojená s oslavou narozenin (*Wellman, Phillips a Rodriguez, 2000 dle Krejčířové a kol., 2013*).

V období předškolního věku již děti znají různé příčiny emocí a rozumí i pocitům, které mohou být vyvolány různými situačními vlivy (*Petermann a Wiedebusch, 2008 dle Krejčířové a kol., 2013*).

Děti dvou a půl leté rozpoznají již vztahy mezi pocitem a přáním (*Wellman, Philips a Rodriguez, 2000 dle Krejčířové a kol., 2013*). Starší děti v rozmezí tří až pěti let již rozumí, že pocity vyvolávají kognitivní interpretaci situace, nežli situace sama (*Banerjee, 1997 dle Krejčířové a kol., 2013*). S pokračujícím věkem dítěte jeho znalosti vztahů a procesů v myšlenkách, které emoce vyvolávají, rostou a s přechodem do školního věku se mu zlepšují schopnosti v porozumění negativním emocím (*Hughes a Dunn, 2002, Levine 1995 dle Krejčířové a kol., 2013*).

## 2 Empirická část

Ve druhé části práce se budeme zabývat výzkumem v podobě detailního rozpracování tří kazuistických studií dětí projevujících se jako nadané. Dále budeme využívat diagnostické metody, které nám poslouží v identifikaci a specifikaci nadání. K ověření emoční inteligence nám poslouží výzkumný nástroj pod názvem „*Inteligentní a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let.*“, která je uváděna dále pod zkratkou *IDS*. Cílem diplomové práce bude v závěru empirické části posoudit, porovnat a zhodnotit výsledky všech zkoumaných kazuistických studií s vyvozením závěrečných opatření pro budoucí práci a přístup ke konkrétním dětem.

### 2.1 Výzkum

Cílem diplomové práce je definovat teoretická východiska nadaných dětí a pomocí výzkumných metod potvrdit jejich inteligenci a specifikovat oblast jejich nadání. Dalším cílem je zkoumat pomocí rozhovoru, pozorování a dalších výzkumných metod míru emoční inteligence zkoumaných dětí, dále pak popsat a ověřit sociální citění dětí vůči jejich okolí.

Cílem empirické části je prezentovat případové studie dětí s nadáním i se pokusit co nejpodrobněji zformulovat doporučení pro správnou pedagogickou péči o ně. Záměrem výzkumu je poskytnout co nejkomplexnější zjištění o konkrétních nadaných dětech a popsat do jaké míry mají rozvinutou emoční inteligenci, sociální citění i ostatní projevy chování v určitých situacích, i jakým způsobem je řeší, chápou a vyhodnocují. Zaměřím se na společné znaky, které nadané děti charakterizují, zejména pak na kognitivní a vývojová specifika s ohledem na osobnostní a sociální charakteristiky.

Cíle lze rozčlenit do těchto dílčích cílů:

- Ověření nadání dětí v oblasti IQ, EI,
- popsat a ověřit sociální citění nadaných dětí vůči svému okolí (skupině dětí, či dospělým),
- zjistit a analyzovat, zda a jaké mají zkoumané děti „problémy“ s adaptací, změnami a začleněním.

Cíle můžeme rozšířit o výzkumné otázky:

- Jaké jsou nadané děti po stránce emoční inteligence?
- Jaké mají nadané děti potíže či konflikty v kolektivu ostatních dětí?
- Jak motivovat a efektivně přistupovat k nadaným dětem, jak je dále rozvíjet a vzbuzovat jejich zájem o vytváření hlubších vztahů a sociálních vazeb s okolním světem?
- Jak dále prohlubovat sociální citění a empatii u nadaných dětí?

Cíle a výzkumné otázky jsou odvozeny ze současného stavu poznání. Kapitola 1.1 se týká inteligence, kapitola 1.4 je zaměřena na problematiku nadání a kapitola 1.3 pojednává o problematice nadání.

### 2.1.1 Výzkumné metody

Pro naplnění cíle byl vyhodnocen jako nejvhodnější kvalitativní výzkumný přístup dle Miovského (2006). Tato metoda v psychologických vědách využívá principy jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky. Dále cíleně pracuje s reflexivní povahou jakéhokoliv zkoumání po stránce psychologické. Kvalitativní metody popisují, analyzují a interpretují nekvantifikované či nekvantifikovatelné vlastnosti, které zkoumají psychologické fenomény naší vnitřní a vnější reality.

Hendl (2005, s. 50) tvrdí, že: *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“* Při této metodě zkoumání můžeme spatřit různé výhody, ke kterým patří zkoumání fenoménu přirozeného prostředí, konkrétní popis a vhled jedince, dále studium procesů a následným návrhem teorií aj.

Výzkumná data v empirické části práce budou získána na základě rozhovorů s rodiči, učitelkami a samotnými dětmi, dále pomocí pozorování ve třídě mateřské školy při běžném režimu dne a v neposlední řadě pomocí testových metod k ověření míry nadání, tedy IQ i EI.

V kazuistikách budou použity tyto metody kvalitativního výzkumu:

- Anamnestický rozhovor,
- polostrukturovaný rozhovor,
- pozorování v běžném chodu MŠ,
- screeningová metoda NOMI,
- posuzovací škála L. Hříbkové,
- test IDS,
- WISC III,
- diagnostika školní připravenosti.

### **Případová studie kvalitativního výzkumu**

Případové studie nebo také kazuistické studie jsou hlavním nástrojem empirické části této diplomové práce. Cílem bylo ověřit na konkrétních příkladech závěry teoretické části a zároveň, zda budou výsledky výzkumů z odborné literatury totožné se skutečnou charakteristikou zkoumaných nadaných dětí. Pomocí této metody bylo záměrem nalézt odpovědi na stanovené výzkumné otázky, týkající se nadaných jedinců.

Empirická část diplomové práce uvádí 3 kazuistické studie dětí předškolního věku, které jsme získali díky tzv. „screeningu“ od blízkých osob, který blíže popisuje kapitola 1.2.2.

Jeden chlapec byl označen za mimořádně nadaného diagnostikou z pedagogicko-psychologické poradny, ostatní děti byly diagnostikovány metodou NOMI, ve které byly také označeny jako mimořádně nadané.

Údaje o dětech jsou anonymní. Z důvodu zachování anonymity jsou jména a některé osobní údaje v kazuistikách změněny.

Samotné kazuistiky jsou zaměřeny podrobněji na některé sledované znaky nadání a jeho problematiku. Mezi sledované charakteristické znaky, kterým se výzkum věnuje, patří:

- Kognitivní profil rozumových schopností/verbální schopnosti,
- paměť,
- numerický úsudek,
- logické a abstraktní myšlení,
- problematika adaptace,
- emočně-sociální složka osobnosti.



Výzkumné metody použité v empirické části práce se opírají zejména o kapitolu 1.2.2, ve které také najdeme detailně popsanou metodu rozhovoru. Zde se pak jedná o rozhovor standardizovaný se zaměřením na získání anamnézy o dítěti od narození až do současnosti.

Dále se ve stejné kapitole popisuje význam částečně standardizovaného neboli polostrukturovaného rozhovoru, který nám umožní rozvést diskusi o další témata a otázky na již předem připravenou strukturu rozhovoru.

Hlavním výzkumným nástrojem pro tento kvalitativní výzkum je metoda pozorování, která bude probíhat v mateřských školách, třídách či při pobytu venku s dětmi během běžného režimu dne. Z této metody bude získáno nejvíce zdrojů informací o jednotlivých dětech. Kapitola 1.2.2 blíže specifikuje jednotlivé oblasti u metody pozorování.

Stejná kapitola dále popisuje screeningovou metodu NOMI, která nám pomůže při samotném prvotním identifikování nadání u vybraných dětí. Z této metody se dozvíme četné informace o jednotlivých složkách nadání a budeme moci potvrdit oblast nadání, o kterou se u jednotlivců jedná.

Součástí testu NOMI bude vždy i posuzovací škála L. Hříbkové, která bude předložena učitelkám nadaných dětí k vyplnění.

Ke zjištění emoční inteligence u dětí bude využita metoda pod zkratkou IDS, která vychází z obrázkového materiálu, který mají za úkol děti komentovat a reagovat na něj dotazováním se k jednotlivým kategoriím testu.

Testová metoda WISC-III pro zjištění IQ se blíže popisuje v kapitole 1.1.5 a dá se využít pouze speciálně vyškolenými pracovníky. V jedné kazuistické studii se tedy bude jednat o potvrzení IQ vycházející z posouzení pedagogicko-psychologické poradny. Součástí této návštěvy bude i ověřování i připravenosti dítěte na školní docházku, a to pomocí výzkumné metody s názvem „Diagnostika školní připravenosti“ od autorek Bednářové, Šmardové a kol. O této metodě se více dozvíme v kapitole 1.2.2.

## 2.2 Případová studie Adam

S nadaným dítětem mám již vlastní zkušenost, jelikož jsem byla jeho učitelkou v poslední třídě předškolního vzdělávání roku 2016/2017. Jedná se o chlapce předškolního věku, který se jevil jako nadaný již od nástupu do mateřské školy (ve 3 letech). V pedagogicko-psychologické poradně (dále již jako PPP) se diagnostikou podařilo chlapce jako nadaného stanovit však až v letošním roce (školní rok 2016/2017), kdy se rodiče konečně podařilo přesvědčit a potvrdil se správný úsudek učitelk.

*Z rodinné anamnézy vyplývá, že je z dobře situované rodiny, finančně zajištěné, rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní a synovi i mladší sestře se denně věnují. Prenatální i postnatální vývoj proběhl v pořádku. Dle sdělení matky již první slova vyslovoval chlapec v 9. měsíci života. V současné době dochází na logopedii, kde trénuje správnou výslovnost písmene l a ř, také procvičuje souvislou a správnou výslovnost, jelikož se občas v řeči zadržává nebo mu není příliš rozumět. Pokud se snaží, dokáže mluvit jasně a srozumitelně, vzorně se zhostil role vypravěče při divadelním představení.*

Chlapce zmiňuji pod fiktivním jménem „Adam“.

*Základní „tvrdá data“ – chlapec, 5 let, třída předškolních dětí (5-6 let)*

*Stručný popis školky a okolností vyšetření – mateřská škola je velká, 9 ti třídní, z toho 5 tříd se nachází na odloučených pracovištích. Každý rok děti přecházejí do jiné třídy či na odloučené oddělení. Třídy předškolních dětí jsou soustředěny v hlavní budově, do které chlapec docházel dva roky. Do školky nastoupil ve 3 letech, přičemž jedna paní učitelka s ním pokračovala po odděleních až do jeho odchodu do 1. třídy ZŠ. Již od nástupu do školky se jevil všem pracovníkům jako „jiný“, v některých oblastech „nadaný“. Učitelky žádaly rodiče o jeho odborné vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Požadované vyšetření se zprávou dodali rodiče do školky až v roce 2017.*

### **Zdroje výzkumných dat (kdo a kdy je získal):**

- Pozorování – díky možnosti mít chlapce ve své třídě MŠ, probíhal výzkum během celého školního 2016/2017.
- Rozhovor – téměř denní rozhovory s matkou či babičkou chlapce, dále individuální rozhovory s chlapcem během celého dne v MŠ.
- WISC-III „Wechslerova inteligenční škála pro děti“ - jeden z nejvíce používaných testů ke zjištění intelektových schopností dětí, byla využita v PPP pro určení IQ chlapce a potvrzení nadání.

- „Diagnostika školní připravenosti“ - od autorek Bednářové, Šmardové a kolektivu, využita k diagnostice v PPP.
- Screeningová metoda NOMI- metoda, kterou jsem zvolila a použila k potvrzení nadání chlapce. Rozdělili jsme si úkoly na dvě etapy do dvou dnů, vše vždy bez problémů, rád spolupracovat a chtěl vše správně dokázat sám.
- Posuzovací škála školní připravenosti od L. Hříbkové – byla součástí testu NOMI.
- Testy EI - „Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let.“ Pod zkratkou „IDS“ (Krejčířová Dana a kol., 2013), které díky obrázkovému materiálu chlapce zaujaly a spolupráce byla bezproblémová, rychlá a správná. Opět se ukázala chlapcova „perfekcionistická“ stránka, kdy chtěl vše sám splnit a dokázat co nejlépe (ihned měl zájem o výsledky, zde je má správně i jestli uspěl). Tento test byl s Adamem dodatečně testován, a to proběhlo až při jeho docházce do ZŠ (1. třída, rok 2018). Během jednoho setkání jsme zvládli projít všechny subtesty sociálně-emočních kompetencí.

#### **Poznatky vyplývající z kombinace všech zdrojů dat:**

Z pozorování a rozhovoru se ukázalo, že má chlapec neobvyklý zájem o matematicko-logickou oblast vzdělávání, vymýšlí neustále různá bludiště, číselné mapy a dokáže násobit složitější příklady. Také se potvrdil chlapcův zájem o čtení a psaní. Dále se vypořádala nižší schopnost emočně-sociálního citění s občasnými negativními projevy chování ve vztahu s vrstevníky, což v rozhovoru potvrdila i matka chlapce.

Adamova inteligence byla stanovena dle použitých metod na IQ 145, to znamená nadprůměrnou inteligenci, potvrzenou diagnostickou metodou WISC-III z PPP. Dále se znovu potvrdilo chlapcovo mimořádné nadání v oblasti matematicko-logické z výzkumné metody „Diagnostika školní připravenosti“ od autorek Bednářové, Šmardové a kol.

Chlapec je tedy nadprůměrně nadaný v oblasti rozumového nadání s velkým zájmem o logicko-matematickou oblast. Testová metoda NOMI znovu potvrdila výsledky z PPP, a to 75 body, které znamenají u Adama výrazně nadprůměrný výsledek celkového hodnocení.

Záznamník L. Hříbkové vyšel s hodnocením 10. stenu, s předpokladem mimořádného nadání.

Test EI ohodnotil chlapce průměrným hodnocením, socio-emoční index byl vyhodnocen 102 body, tedy 54,8 percentil.

### 2.2.1 Anamnéza

*Zdroj informací:* pozorování ve třídě, rozhovor s bývalými učitelkami, spolupráce a rozhovory se současnou učitelkou (kolegyní), časté rozhovory s matkou a babičkou chlapce. Rozhovory, individuální činnosti a běžné činnosti v rámci dne s Adamem během celého roku.

*Rozbor:* Adam je zvědavý a bystrý chlapec. Zajímá ho vše nové a jeví zájem zejména o prožitkové učení. Je velmi komunikativní, inklinuje však spíše k dospělým. S dětmi se sice snaží navazovat komunikaci, ne vždy se mu od ostatních dostane odpovědi. Děti jeho objevy často nezaujmu, a proto na sebe stále více upoutává pozornost nevhodným chováním, často i neslušnými vtípky a celkově podivným vystupováním. U chlapce jsme jako učitelky vyzorovaly menší schopnost empatie a sociálního cítění. Často dětem ubližuje, organizuje je a dává jim rozkazy za paní učitelku. Při jejich neuposlechnutí reaguje ošklivě, například poškozením nebo zničením dětských her, staveb, výkresů či i fyzickým ublížením (dítě uhodí pěstí, strčí do něj, nastaví nohu apod.). Chlapec je při činnostech a hrách ve třídě tvořivý, sám se rád zaměstnává, velký zájem jeví o matematicko-logickou oblast a o písma. Čte dobře tiskací písmo a násobí již jednociferná čísla. Má originální nápady, velký smysl pro logické uvažování a vynikající paměť. Autority poslouchá, rád se s nimi baví, spolupracuje ochotně při vhodně zvolené a pro něj zajímavé činnosti. Při neustálé pozornosti a individuální péči, v kooperativních činnostech a též při správně zvolené skladbě skupiny na jeho rozumové úrovni, dokáže dobře spolupracovat. Situace ohledně ubližování dětem se mírně zlepšila, nicméně se i více prohloubila negativní stránka, kdy na sebe poutá neustále pozornost.

### 2.2.2 Rodinně anamnestické údaje

Rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní, velmi inteligentní, sami navštěvovali základní školu pro nadané děti.

Adam má mladší sestru (3 roky), se kterou má údajně velmi hezký vztah. Sestřička nastoupila do mateřské školy v září roku 2016, do oddělení na odloučeném pracovišti.

*Nukleární rodina* – jedná se o úplnou rodinu, dobře finančně zajištěnou. Kromě rodičů se dětem hodně věnuje i babička, která si děti vyzvedává ve školce. Rodiče se Adamovi věnují, otec s ním rád probírá matematické příklady. Často si ve svém volnu hraje s legem, kreslí a hraje si se sestřičkou. Společně pak hrají „Člověče nezlob se“, pexeso a karty. Venku si hrává na pískovišti. Dochází na sportovní kroužek.

*Prenatální období a porod* – chlapec je chtěné dítě, porod v pořádku, v termínu.

Porodní váha: 3580 g.

Porodní výška: 51 cm.

*Raný vývoj* – vše v normě, brzy uměl mluvit, mírné potíže se sebeobsluhou a hygienou, byl „neobratný“.

*Další vývoj* - horší adaptace na MŠ, nepředvídatelné chování, zvláštní reakce na změny prostředí, učitelek, tříd. S rostoucím věkem zlepšení, poslechne, ale po chvíli opět něco provede, dělá „neplechy“.

*Somatické zdraví* – 2016 spála, několikrát zánět středního ucha.

*Emocionální vývoj* – je citlivější. Rodiče sdělují, že má smysl pro spravedlnost, ovšem sám se dle této zásady mezi dětmi ve třídě nechová. Hůř prožívá změny, má malou schopnost empatie a sociálního citění, též projevuje zvláštní názory a chápání (např. u pohádek).

*Vývoj postojů k hodnotám* – snadno se motivuje, poslouchá autority, povinnosti si vždy splní. Chce mít vše správně a dokázat to sám. Je tvořivý, rád používá netradiční materiály, má rád prožitkové učení, nelže.

*Tresty a domluva* - Adam poslechne, omluví se, zdá se, že vše správně chápe, avšak brzy opět správné zásady a pravidla poruší, a dokonce se usmívá svým ošklivým činům. V rodině proběhla domluva a vysvětlení, výjimečně nastal i trest – např. zákaz Večerníčku.

Když ublížil chlapečkovi, jako omluvu mu donesl dáreček koupený z vlastních peněz. Doma u něho proběhla prý velká emoční reakce, prožíval to opravdu jako velký trest, protože dárek musel koupit ze svého a tímto postihem nastal u něho i první větší emoční efekt.

*Vývoj sociálních vztahů* – je obtížnější.

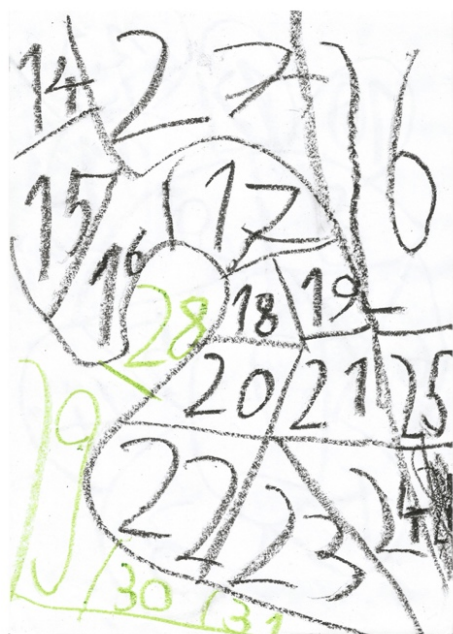
*Návyky* – nespí po obědě. Jako zlozvyk bychom mohli brát i jeho obtížnější dívání se do očí druhému. Neustále se ošívá a otáčí, když mluví, anebo nezdořile odchází při rozhovoru pryč.

*Zájmy, aktivity* – sportovní kroužek, kroužek anglického jazyka v MŠ.

### **2.2.3 Analýza případu Adama**

Z rozhovoru s maminkou Adama byly potvrzeny mnohé teorie pojednávající o pojmu nadání a inteligence z kapitoly 1.1. U chlapce se potvrdilo logicko-matematické nadání dle Gardnerovy teorie mnohočetných inteligencí z kapitoly 1.1.3, které spočívá u Adama v jeho fascinaci čísly, které si rád s otcem vzájemně zadávají. Také vymýšlí svá vlastní bludiště a různé matematické hry. Ukázka jedné z číselných map, které Adam velmi často kreslil během ranních činností (viz obr. 4).

Obrázek 4: Číselná mapa



*Zdroj: vlastní*

Dále můžeme zmínit jazykovou inteligenci, při níž projevoval Adam zájem o psanou podobu písma, kterému předcházela brzká řeč a schopnost číst tiskací písmena.

Rozdělení dle Juráškové z kapitoly 1.1.3 potvrzuje intelektové a tvořivé nadání u chlapce. Intelektové nadání obsahuje u chlapce například zájem o složitá témata jako například vesmír, lidské tělo, vlajky cizích zemí a také jak co funguje. Jako příklad mohu uvést z rozhovoru s matkou jeho neobvyklý zájem o fungování elektřiny, elektrického napětí ve stožárech vysokého napětí, jak co kudy vede a také jakého je výkonu. Intelektové nadání chlapce potvrzuje i kapitola 1.2.3, která pojednává o předškolním období ND a jeho vysokého zájmu o složitá témata.

Z pozorování během celého roku byla rovněž potvrzena jeho nižší míra sociálně-emočního chování, také nižší míra EI a schopnosti empatie (*např. vyzorováno po ublížení dítěti úsměv na tváři, smích, radost z ošklivého činu, uvádění negativních a nekompetentních řešení na vzniklé situace*).

Jako další příklad z pozorování během činností v MŠ mohu uvést jednu z negativních reakcí, kdy jsme hodnotily v komunitním kruhu se všemi dětmi divadelní představení – pohádku. Slona chytil zlý lovec do sítě a chtěl mu ublížit. Zachránila ho však vosa, která lovece popíchala a on musel zvíře pustit.

Adamova reakce na otázku „Co se ti líbilo/nelíbilo v pohádce?“:

*„Mně se nelíbilo, jak vosa píchala Bumbáce, protože mně se to vlastně líbilo, jak chytil Bumbác toho slona do sítě.“*

*Reakce učitelky (moje): „Myslíš si, že to je správně a v pořádku, že se zvířátka můžou lovit a chytat do sítě?“*

*Adam: „Prostě se mi to tak líbilo..., je to správně..., (nesoustředí se, hraje si s tkanicí u kalhot), já to tak cítím, že to je správně (po celou dobu se svému tvrzení usmívá).“*

Po mém opakovaném doptávání, zda toto tvrzení myslí opravdu vážně, mi během několika hodin chlapec nakonec sdělil, že ví, že to má být jinak, ale zdálo se mu to legrační takto odpovědět. Zde se jednalo o upoutání pozornosti na svou osobu u ostatních dětí, chtěl být zajímavý, odlišný a bral to pouze jako legraci.

Z pozorování bylo zjištěno, že chlapec poutá pozornost špatným směrem, negativním chováním i k dětem. Občas si již dokáže hrát ve skupince, avšak ne příliš dlouho. Někteří chlapci ho víc berou do party díky jeho nevhodným vtipkům a pro ně „zábavným věcem“. *Adam např. shodí lžičku a řekne „spadla kobliha“.* *Kluci se smějí a on září štěstím.* Situaci pak stále opakuje, dále např. vhadzuje jídlo do příborů, talíř do nádoby na jídlo při obědě. Při napomenutí vše opraví či uklidí, ale s podobným chováním nepřestává ani po domluvě. Teprve po ráznějším pokárání od paní kuchařky a uklízečky se bojí a vymýšlí jiné, pro něj zábavné činnosti (např. pokládání mističek na skleničky aj.).

Jako zlozvyk bychom mohli brát i jeho obtížnější dívání se do očí druhému. Neustále se ošívá a otáčí, když mluví, anebo nezdvořile odchází při rozhovoru pryč.

Z rozhovoru s rodiči vyplynulo další potvrzení o tvořivém nadání chlapce, kdy matka uvedla jako příklad jeho zálibu v modelování a výrobě z různých materiálů.

Co se týká adaptace, je zřejmé, že při vstupu do MŠ měl jisté potíže, z rozhovoru jsem získala informaci, že si nebyl jistý dětmi, a proto se choval „zvláštně“, jednalo se o jisté upoutávání pozornosti na svou osobnost podivným chováním. *„Zprvu netypické věci dělal, vylil do svačinky pití, asi si nebyl svůj těmi dětmi. Každé ráno jsme si vysvětlovali, jak se má správně chovat, a i potom doma po školce jsme mu znovu domlouvali a vysvětlovali“* (cit. maminka chlapce).

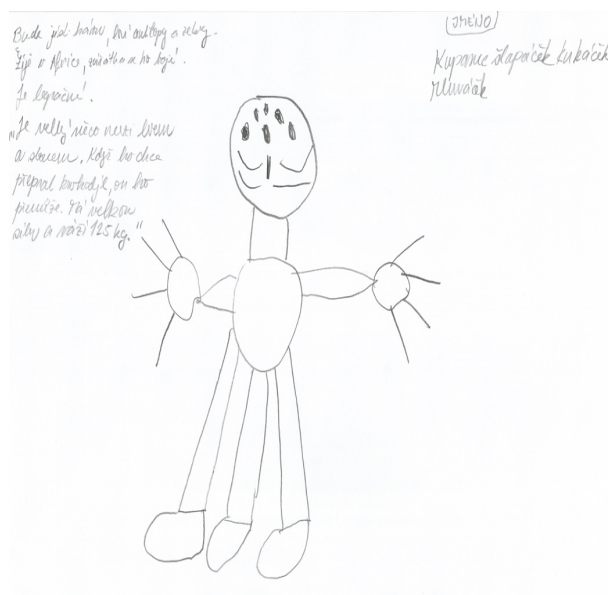
Z pedagogicko-psychologické-poradny byl použitý test WISC-III, který určil míru chlapcova jako IQ 145.

Test obsahoval – doplňování obrázků, vědomostí, kódování, podobnosti, řazení obrázků, počty, kostky, slovník, skládanky, porozumění, hledání symbolů, opakování čísel a bludiště. Celkový výsledek ukazoval skóre 128.

Ve výzkumné metodě „Diagnostika školní připravenosti“ od Bednářové, Šmardové a kol. obstál chlapec zejména výborně v oblastech: matematické představy, třídění, porovnávání, množství, fonologické uvědomování, sluchová analýza a syntéza. V uvedených oblastech byla úspěšnost chlapce vyhodnocena 100 %. O něco méně bodů pak získal v oblasti zrakové diferenciaci a prostorové orientace a nejméně pak uspěl ve sluchové diferenciaci. Během vykonávání úkolů s chlapcem měli speciální pedagožky poznámky typu: *někdy bylo nutné opakovat častěji zadání, dělá si vše po svém se zapojením kreativity, má tendence k sebeprosazování, má zájem o details, má neobvyklé nápady, vytváří nová řešení a využívá interpretace.*

Motivovat chlapce ve většině případu nebylo nezbytně nutné, jelikož pro samotné úkoly z testů měl sám velkou motivaci, aby zvládl vše výborně. V testu „NOMI“ jsem využila lehké motivace pomocí plyšového žabáka Ferdy a překvapení v jeho tlamičce – samolepka za odměnu po splnění všech úkolů. Chlapce zaujaly především složitější úkoly a to zejména „Kostky“ a „Dokonalé zvíře.“ Po celou dobu byl velmi komunikativní. Úkoly jsme si rozdělili na dvě etapy, přičemž jsme během první zvládli téměř všechny a v druhé části jsme dodělali pouze úkol „V. Co by se stalo“.

### Obrázek 5: Dokonalé zvíře



Zdroj: vlastní

Jedná se o ukázkou jednoho z úkolů testu NOMI. *Pro přehlednost text přepsán:* Jméno a bližší vyprávění o dokonalém zvířeti: „Kupanec šlapáček kukáček mluvčák. Bude jíst trávu,



*loví antilopy a zebry. Žije v Africe, zvířátka se ho bojí. Je legrační. Je velký něco mezi lvem a slonem. Když ho chce přeprat krokodýl, on ho přemůže. Má velkou sílu a váží 125 kg.“*

Pro zodpovězení na otázky týkající se sociálně-emoční oblasti, mi posloužil test emoční inteligence IDS, kde Adam ve většině oblastí uspěl, porozuměl správně zadání všech úkolů. V nějakých případech si nebyl jistý svou odpovědí a dalo by se říci, že hádal a pokládal mi další otázky na mou otázku.

Zaujalo mne několik příkladů chlapcových reakcí a odpovědí. Jako první mohu uvést u první oblasti s názvem „*Regulace emocí*“ otázku číslo **2**, a chlapcovu odpověď s komentářem k dotazu pod bodem **C**, „*A co bys ještě mohl dělat, abys už vztek / strach neměl / nebyl smutný?*“

Adamova odpověď- „*Že se usmíříme, omluvíme – doma. Když jdeme na procházku, tak když na mě nevyjde dvojice a je lichý počet, tak jsem naštvanej (ve škole), nebo musím jít poslední a tam jdou tři poslední. Potom jdu do té trojice na konec a přestanu se zlobit a být naštvaný.*“ Chlapcovu odpověď jsem vyhodnotila jako „*Jednání zaměřené na problém.*“, jedná se tedy o kladnou odpověď, ohodnoceno **2 body**.

Mezi negativní chlapcovy reakce a odpovědi na otázky mohu uvést v oblasti „*Regulace emocí*“ otázku číslo **4**, a reakci na otázku **B**, „*Co děláš ty, když máš vztek / strach / jsi smutný, abys už vztek / strach neměl / nebyl smutný?*“

Adamova odpověď – „*Třeba když mě někdo bouchne. Jo, že mu to vrátím.*“ Ohodnoceno **0 body**, jedná se zde o vyjádření agresivního chování.

Další negativní reakce chlapce byla v oblasti „*Sociálně-kompetentního jednání*“, kde reagoval na obrázek vyjadřující určitou situaci pod číslem **6**:

Adamova odpověď - „*Je naštvaná a chce to někomu zbořit. Tak by sem na ní rychle utíkal a řekl by sem jí, že to je třeba moje a pak by sem ji vyhnal pryč. Kdyby nešla, tak by sem se s ní začal prát.*“ Tato otázka byla ohodnocena 0 body, zde se jedná o nekompetentní jednání.

**Tabulka 3: Výsledky testu IDS - Adam**

ADAM	Rozpoznání emocí	Regulace emocí	Porozumění sociálním situacím	Sociálně- kompetentní jednání
<b>Hrubý skór</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>7</b>
<b>Vážený skór</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

*Zdroj: vlastní zpracování*

Pro věk Adama – testován v 6,11ti letech

Dítě získalo celkem ve 4 subtestech, měřících dílčí složky socio-emoční inteligence, hrubé skóre 31 bodů, což odpovídá dle převodních tabulek pro aktuální věk dítěte. Vážený skór odpovídá 41 bodům a v převodu na socio-emoční index 102 bodů, 54,8 percentil.

## 2.3 Případová studie Radek

Druhým objektem mé diplomové práce se stal chlapec docházející do mateřské školy v Hradci Králové. Byl mi nabídnut z důvodu domněnek, že se jedná o chlapce s nadáním. Vedení MŠ jeví velký zájem o jejich potvrzení. Bylo mi sděleno, že chlapec již od 3 let dokáže číst a jeví velký zájem o různé netradiční oblasti ve vzdělávání. Další spolupráce měla spočívat v nabídnutí možností alternativ dalšího přístupu a vzdělávání chlapce.

S chlapcem jsem se seznamovala postupně pouze pozorováním jeho chování ve třídě, s čím a s kým si má zájem hrát, jak se projevuje v různých situacích a při činnostech řízených i spontánních. Dále jsem sledovala, zda má nějaké potíže po sociálně – emoční stránce, jaké má vztahy s ostatními dětmi a jestli má spíše větší zájem o pozornost dospělého.

Chlapce zmiňuji pod fiktivním jménem „Radek“.

*Základní „tvrdá data“* – chlapec, 5 let, třída předškolních dětí (5-6 let).

*Stručný popis školky a okolností vyšetření:* mateřská škola, kterou Radek navštěvuje sídlí ve městě Hradec Králové. Jedná se o čtyřtřídní školu, dominující obsažným ŠVP. Od nástupu chlapce do MŠ se jeví jako „jiný“. Od paní ředitelky i současné učitelky jsem získala informace o jistých adaptačních potížích chlapce, které se však brzy zlepšily.

Paní učitelky si také vždy všimnou na Radkovi podstatné změny v chování, pokud jeho matka odjede na pracovní cestu do jiného města. Mezi projevy chlapce uvádí jistou uzavřenost do vlastního světa a projev emoce „smutku“.

### Zdroje výzkumných dat (kdo a kdy je získal):

- Pozorování – probíhalo v dopoledních hodinách při několika návštěvách MŠ v Hradci Králové během celého školního roku 2017/2018, s vyšší četností v druhém pololetí roku.
- Rozhovor – rozhovor s matkou chlapce, s učitelkami současnými i z minulých let, individuální rozhovory během návštěv v MŠ
- Screeningová metoda NOMI- metoda ke zjištění a bližší specifikaci nadání, kterou jsem zvolila a použila k ověření nadání chlapce. Tuto metodu chlapec zvládl dokončit do 60 minut během jednoho setkání.
- Posuzovací škála školní připravenosti od L. Hříbkové – byla součástí testu NOMI.
- Testy EI - „Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let.“, pod zkratkou „IDS“ (Krejčířová Dana a kol., 2013) a uskutečnila se v MŠ během jedné z návštěv,

kdy jsme s chlapcem zvládli projít všechny oblasti zkoumaných subtestů sociálně-emočních kompetencí.

### **Poznatky vyplývající z kombinace všech zdrojů dat:**

Z pozorování a rozhovoru jsme se dozvěděli o chlapcových neobvyklých zájmech, zejména v oblasti složitých témat, dále o psanou podobu písma se schopností čtení již od útlého věku. Potvrdilo se zejména z rozhovoru, že chlapec nemá mnoho kamarádů a mívá tudíž obtíže s navazováním kamarádských vztahů s vrstevníky, jelikož inklinuje spíše ke společnosti dospělých osob. Mezi další netradiční projevy chování z rozhovoru vyplynulo, že měl jisté potíže s adaptací na různé změny, vyzorované i současně při odjezdu matky do jiného města na více dní.

Test „NOMI“ odhalil výrazně nadprůměrný výsledek s hodnocením 57 bodů u chlapce, čímž se potvrdily domněnky učitelek, paní ředitelky a matky chlapce o jeho nadání.

Záznamník L. Hříbkové vyšel s hodnocením 10. stenu, s předpokladem mimořádného nadání.

Test IDS vyhodnotil chlapce průměrným výsledkem 40 bodů (vážený skóre), a 50,0 percentilem. Z jednotlivých složek testu bylo potvrzeno, že správně nerozumí sociálně-kompetentnímu jednání a byl v této oblasti méně úspěšný než v ostatních.

#### **2.3.1 Anamnéza**

*Zdroj informací:* pozorování ve třídě, rozhovor s bývalými učitelkami, spolupráce a rozhovory se současnou učitelkou, rozhovor s matkou chlapce. Rozhovory, individuální činnosti a běžné činnosti v rámci dne v průběhu návštěv během celého roku.

*Rozbor:* Radek se jeví jako tiché, uzavřené dítě, avšak s jistým zájmem o nové činnosti a o mou osobu, když ví, že jsem ve třídě kvůli němu. Rád spolupracuje bez nutnosti vnitřní motivace, jeví zájem o složité úkoly, interaktivní tabuli, psanou podobou písma a číslic, je rád „testován“, úkoly ho baví a chce stále pracovat dál a znovu, dokonce se dotazoval paní učitelky, kdy znovu přijede a budeme dělat opět nějaké úkoly a činnosti.

#### **2.3.2 Rodinně anamnestické údaje**

Jeden rok spolu rodiče nežijí. Výkyvy v chování u chlapce jsou, když se stane něco neočekávaného. S tatínkem se vídá pravidelně. Změny chování rodiče nevnímají negativně, na vše, co ho zajímá a ptá se, dostane racionální vysvětlení.

*Nukleární rodina* – s prarodiči se vídá 4x do roka, babička od tatínka je pouze jedna.

*Prenatální období a porod* – chtěné dítě, vše v pořádku.

Porodní váha: 3580 g.

Porodní výška: 51 cm.

*Raný vývoj* - opožděný pohybový vývoj, chodit začal až v 18,5 týdnu. Mluvit začal brzy. V 11-12 měsíci začal říkat celá slova, zvuky zvířátek apod. Nic výjimečného nebylo vyzorováno – období postupných vývoju.

*Somatické zdraví* - 6. nemoc.

*Emocionální vývoj* - úzkostné období – klasické, podle období vývoje běžný, žádný výkyv.

*Vývoj postojů k hodnotám* – respektuje autority.

*Vývoj sociálních vztahů* - dělají mu dobře stereotypy. Je třeba ho na vše připravit, na všechny změny. Pokud pocítí nejistotu, neví, jak se situací naložit. Nebrečí, není agresivní, lze to poznat z výrazu jeho obličeje. Jako malý brečel, bál se, ale po 2. roce učinil velký skok, ale jakmile začal všemu rozumět a chápat a už to bylo dobré, když se mu vysvětlí vše dopředu, když byl na vše připravený, tak to bylo dobré.

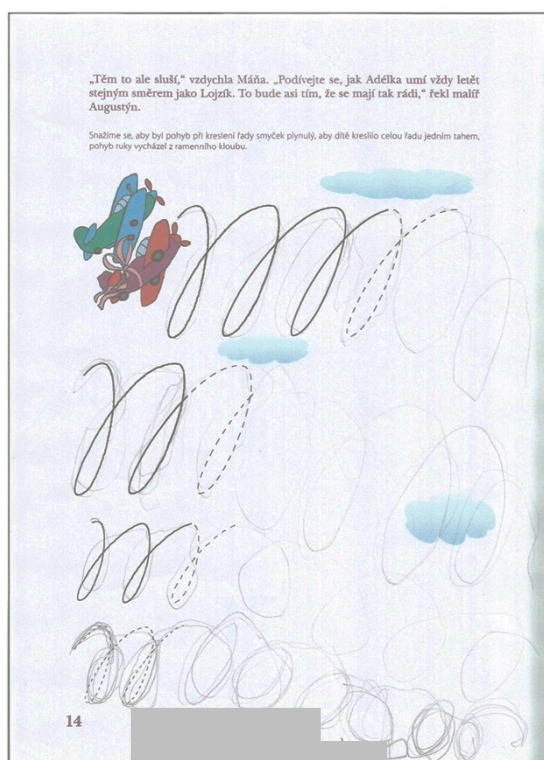
*Zájmy, aktivity* - povídání, hraní s legem, vlaky, metra (zná vlakové stanice velmi rozsáhle), písničky. Reálná videa, ne pohádky.

*Kroužky* – angličtina, plavání, atletika, lezení, „Předškoláček“.

### **2.3.3 Analýza případu Radka**

Z rozhovoru a pozorování jsem zjistila blíže více informací o Radkovi. Od učitelek jsem se dozvěděla, že měl chlapec potíže v oblasti grafomotoriky, postupem roku se však zlepšil díky častějším zařazování grafomotorických listů a činností rozvíjejících tuto oblast.

## Obrázek 6: Grafomotorický list



*Zdroj: vlastní*

Jedná se o ukázkou pracovního listu, který byl využit cíleně pro zlepšení grafomotorické oblasti u chlapce.

Zajímavostí může být skutečnost, že ho nebaví čtení od maminky, ale má raději reálná videa jako např. „Dětská dopravní policie“ či „National Geography“, baví ho společné diskuse o složitých tématech, například: „Co by se stalo, kdyby se zastavila Země“?

Rozhovor tedy jednoznačně potvrdil tvrzení o ND a jejich oblibě v diskusi s učitelkami či dospělými. Jak již matka Radka uvedla, že je velký „diskutér“, můžeme jeho neustálé kladení množství otázek a volbu náročných diskusních témat propojit s kapitolou 1.2.3, pojednávající o předškolním období u ND, jeví zájem o složité otázky o životě a vesmíru.

Do jeho netradičních zálib patří dále velký zájem o vlaky a názvy stanic, o město Prahu, kde ho zajímá doprava metrem.

Otázka z rozhovoru – „*Jsou nějaké situace v oblasti chování či reakcí, se kterými si nevíte rady?*“

Odpověď - (cit. matkou) „*Nebylo. Nic zatím. Už se nevzteká (dříve bylo sporadicky), když se mu něco nelíbí, tak odmlouvá, je to velký diskutér, vymýšlí způsoby, jak to neudělat.*“

Z rozhovoru vyplynulo, že měl zprvu jisté adaptační obtíže ve věku 2 a 3/4 let, kdy docházel do jeslí. Dle výpovědi matky „se vztekal, házel sebou v obchodech, když neměl, co chtěl, doma nebrečel, ale v jeslích zprvu ano, po pár týdnech se to srovnalo úplně“. Mezi další zajímavost z oblasti změn mohu zmínit situaci, kdy matka odjela na týdenní konferenci. Nastala změna chování, které si hned všimly i učitelky. Projevoval se nesoustředěně, vše prožíval ve svém světě a byl smutný. Při nástupu do MŠ neměl žádné problémy, zajímavostí může být jeho obliba pouze jedné paní učitelky z jeho první třídy. Opět se z rozhovoru ukázaly netradiční projevy adaptačních obtíží u ND.

Z rozhovoru bylo zjištěno, že Radek nemá příliš mnoho kamarádů, avšak rád na děti doma vzpomíná, a když se sejdou venku na hřišti, má radost, když vidí kamarády, které zná.

Během činností v MŠ bylo využíváno cíleně více sociálních her pro rozvoj sociálně-kompetentního jednání u dětí. Jako příklad mohu uvést situaci vyobrazenou kresebnou metodou.

### Obrázek 7: Konflikt a jeho řešení



Zdroj: vlastní

Popis vyobrazené situace: první obrázek měl znázorňovat smutný a veselý obličej či postavu z důvodu nějaké situace, která se jim stala a chlapec k němu měl podrobně vysvětlit, co se stalo.

Konflikt: „Tenhle mu dává facku a tenhle je smutnej.“

Řešení – „Omlouvá se, promiň. (Odpověď) To nic.“

Dále bylo zjištěno, že na kritiku reaguje negativně, projevuje se trucováním, vztekáním se a vyřčením např. „ty jsi zlá“, avšak bez přítomnosti agresivních reakcí. Tyto projevy opět

souhlasí s kapitolou 1.2.3 v oblasti předškolního období, která poukazuje na obtížné snášení jakékoliv kritiky.

Dle tvrzení matky má Radek i jisté hudební nadání se zájmem o piano, které zatím dále nerozvíjejí.

U metody „NOMI“ bylo potvrzeno nadání chlapce 57 body. Velký zájem jevil o vyprávění příběhu o dokonalém zvířeti, při kterém se více rozpovídal. Test byl hotový velmi rychle, a to dokonce pod 45 minut. Chlapec celou dobu spolupracoval s velkou mírou vnitřní motivace, bez ztráty nadšení. V oblasti týkající se kresby byl nejistý, nepromyslel si pořádně zadání úkolu a následně byl zklamaný, že se mu to nepodařilo, jak by chtěl.

### Obrázek 8: Dokonalé zvíře



*Zdroj: vlastní*

Obrázek popisuje jednu oblast z test NOMI s názvem „Dokonalé zvíře“. *Pro přehlednost text přepsán:* Jméno a bližší vyprávění o dokonalém zvířeti: „PCHCSSM. Umí létat, jezdit, chodit, stát, běhat, střílet pavučiny, mouchy, zvířata. Můj tvor by šel do banky a řekl: „dejte mi prachy“ a šel by do trezoru a vzal si zlato a peníze a kupoval by si za to lego.“

Dále měl u některých úkolů příliš ukvapené odpovědi bez hlubšího zamyšlení. Test IDS odhalil chlapcovu nejistotu v oblasti sociálních situací.

První oblast „Rozpoznávání emocí“ – emoce rozlišil Radek velmi dobře, pouze u obrázku č. 9 nebyl schopen emoci přiřadit.



Druhá oblast s názvem „Regulace emocí“ ukázala zajímavé pozitivní reakce, kde mohu uvést příklad u bodu 2 a odpověď chlapce: „Abych neměl vztek? Zapomenout na to, myslet na něco jiného, hezkého, na tramvaje, třeba, abych jel vlakem.“ – dítě využilo strategie rozptýlení, které by se dalo zahrnout i do kategorie „Zapomenutí“, ohodnoceno 2 body.

Další pozitivní příklad uvádím u bodu 4, - „Já odejdu, hraju si s vláčkama.“ – zde chlapec využil strategii „Jednání zaměřené na problém“, ohodnoceno 2 body.

- Během testu si všiml, že mám propisku s nápisem „Siko“ s komentářem, že Siko je u Pardubic.

Ve třetí oblasti „Porozumění sociálním situacím“ si nebyl chlapec chvílemi jistý, co má odpovědět, i přesto ve většině případů reagoval správně.

Jedna z negativních reakcí byla u otázky č. 5, „Je rozzlobený a ukazuje, že to udělal on. Kopl bych ho do zadku, do „pind'ouru“.“ 0 bodů a dále hned u otázky č. 6 bylo s reakcí: „Oni se perou. Tak by sem je taky kopl, aby to už nedělaly.“ ohodnoceno 0 body, zde se jedná o nekompetentní jednání.

**Tabulka 4: Výsledky testu IDS - Radek**

RADEK	Rozpoznání emocí	Regulace emocí	Porozumění sociálním situacím	Sociálně- kompetentní jednání
<b>Hrubý skór</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Vážený skór</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>10</b>

*Zdroj: vlastní*

Pro věk Radka – testován v 6,3 letech

Celkové hodnocení emoční inteligence dle subtestu vyšel na 27 bodů hrubý skór. Vážený skór se rovná 40 bodům. SEI 100, 50 percentil. Jedná se o průměrný výsledek.

## 2.4 Případová studie Emil

Třetí kazuistická studie pojednává rovněž o chlapci z Hradecké mateřské školy, ze stejné třídy jako je tomu u předchozího chlapce Radka. Podle úvodních informací byl zájem o zjištění, zda se jedná u chlapce o nadání právě v emočně-sociální oblasti, jelikož se jevil v rodinném prostředí i v MŠ jako velmi empatické a citlivé dítě, a proto byl zajímavým objektem pro tuto diplomovou práci. Mezi další oblasti jeho nadání byl i jeho velký zájem o psanou podobu písma, rovněž jako předchozí chlapci začal též brzy číst.

Chlapce zmiňuji pod fiktivním jménem „Emil“.

*Základní „tvrdá data“* – chlapec, 5 let, třída předškolních dětí (5-6 let).

*Stručný popis školky a okolností vyšetření*

Mateřská škola, kterou Radek navštěvuje, sídlí ve městě Hradec Králové. Jedná se o čtyřtřídní školu dominující obsažným ŠVP. Navštěvují různá divadelní představení a sportovní kroužky. Učitelky v MŠ si brzy všimly zájmu chlapce o čtení a psaní a domnívaly se, že se může jednat také o nadané dítě.

### **Využité metody diagnostiky jsou (kdo a kdy je získal):**

- Pozorování – probíhalo při dopoledních činnostech během celého školního roku 2017/2018, s nejvyšší četností od 2. pololetí roku v Hradci Králové.
- Rozhovor – rozhovor s matkou chlapce, s učitelkami, s paní ředitelkou, individuální rozhovory během návštěv v MŠ.
- Screeningová metoda NOMI- metoda ke zjištění IQ, kterou jsem zvolila a použila k potvrzení nadání chlapce.
- Posuzovací škála školní připravenosti od L. Hříbkové – byla součástí testu NOMI.
- Testy EI - „Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let.“ Pod zkratkou „IDS“ (Krejčířová Dana a kol., 2013). Testy s obrázkovým materiálem chlapce zaujaly a zvládli jsme během jedné z návštěv MŠ zvládnout všechny subtesty sociálně-emočních kompetencí.

### **Poznatky vyplývající z kombinace všech zdrojů dat:**

Z rozhovoru a pozorování bylo zjištěno, že má Emil více rozvinutou emočně-sociální stránku osobnosti, která se projevuje empatickým a citlivým přístupem k vrstevníkům a velkou

oblíbou zejména u děvčat. Z rozhovoru se dále potvrdila záliba ve vyprávění dlouhých náročných příběhů, která ukazuje na možné nadání v oblasti komunikačních dovedností.

Výsledek testu NOMI je 62 bodů, což znamená výrazně nadprůměrný výsledek, odhalující skrytý potenciál nadání u chlapce. Zde se opět potvrdilo jazykové nadání chlapce v některých z oblastí screeningové metody.

Záznamník L. Hříbkové vyšel s hodnocením 10. stenu, čili s předpokladem mimořádného nadání.

Výsledek z testu IDS pro zjištění EI byly potvrzena vyšší míra schopnosti empatie a sociálního citění, zejména ze subtestu „Sociálně-kompetentní jednání“ s výsledkem 11 bodů.

Celkový výsledek pro emočně-kompetentní jednání byl vyhodnocen 40 body (vážený skór) a percentilem číslem 50,0.

#### **2.4.1 Anamnéza**

*Zdroj informací:* pozorování ve třídě, rozhovor s bývalými učitelkami a paní ředitelkou, spolupráce a rozhovory se současnými učitelkami, rozhovor s matkou chlapce. Rozhovory, individuální činnosti a běžné činnosti v rámci dne v průběhu návštěv během celého roku.

*Rozbor:* Emil se projevuje jako klidné, tiché, citlivé a svědomité dítě, které má v kolektivu dětí mnoho kamarádů, a to především v kolektivu dívek, se kterými tráví většinu času při ranních činnostech. Má velmi dobře rozvinutou emočně-sociální oblast, což se projevuje trpělivým nasloucháním přání a potřeb ostatních dětí, nabídnutí pomoci a zájem o problémy druhých je mu přirozené.

#### **2.4.2 Rodinně anamnestické údaje**

Datum testování – březen 2018 (věk 6,4 let)

*Rodina:* nukleární. Prarodiče ano, fungují, navštěvují se, vyzvedávají Emila pravidelně.

*Nástup do MŠ:* ve 3 letech.

*Vývoj od narození:* v termínu, zdravý.

Porod: dlouhý, 27 h

Váha: 2.850 kg.

Výška: 49 cm.

*Raný vývoj:* v 18. měs. využíval 20 aktivně používaných slov, méně než jeho sourozenci, 4x opakoval často věci, slova, odpovědi.

*Další vývoj –* Ve 2 letech znal všechna písmenka (vyvěšené u vany), neuměl je však používat do slov.

*Somatické zdraví* – neštovice, problém s růstovým hormonem (je menší, drobnější).

*Emocionální vývoj* - hodný, zlatý. Poslední 0,5 rok „záchvaty vzteku“, což je netradiční, jinak je stále mazlivý, něžný, citlivý.

*Vývoj postojů k hodnotám* – plní povinnosti spolehlivě, autority poslouchá, pamatuje si pravidla, avšak pravidla jsou důležitější než autorita.

*Domluva k trestům* – omluvit se umí, vše vztahuje k pravidlům.

*Vývoj soc. vztahů* – je populární a v MŠ za „hračku“, je oblíbenec, má intenzivnější vztahy a vazby, avšak déle navazuje vztahy hlubší.

*Návyky* – když má špatné sny, jde za rodiči do postele. Chce doříct myšlenky, dlouho vypráví.

*Zájmy, aktivity* – stříhá, vybarvuje, kreslí, přesmyčky umí, časopisy ho baví, nejvíce však Minecraft hra na PC – stavby, průhledné věci apod.

### 2.4.3 Analýza případu Emila

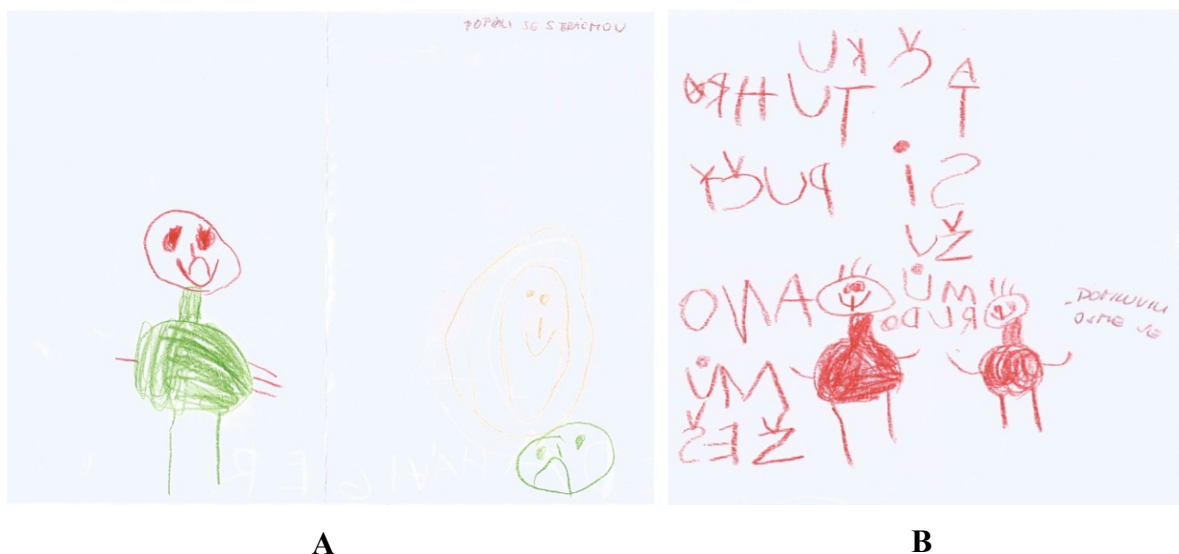
Z pozorování a rozhovoru vyplynulo, že má chlapec jednoznačně vysoce rozvinutou jazykovou inteligenci, dle Gardnera z kapitoly 1.1.3. K tomuto zjištění přikládám příklad z rozhovoru z oblasti „*Výchovy v domácím prostředí*“:

Otázka – „Co za téma ho konkrétně zajímá, o čem se doma rádi bavíte?“ Odpověď- „*Co bylo v MŠ k jídlu, co dělali ve školce.*“

„*Při výletech si povídáme a Emil vypráví dlouhé náročné příběhy.*“

Mezi zvláštní případ adaptace na docházku do hudební přípravky mohu uvést negativní chlapcovy reakce: „*Nesedli si s paní učitelkou na kroužku v hudební přípravce, nechtěl tam chodit kvůli paní učitelce, brečel a dělal scény. Motivovali jsme ho v podobě bistra v budově, kde si vždy dáme nějakou dobrotu. Nezjistili jsme stále, co se mohlo stát.*“ (cit. matkou)

Během činností v MŠ, stejně jako o předchozí případové studie, bylo využíváno cíleně více sociálních her pro rozvoj sociálně-kompetentního jednání u dětí. Jeden příklad této hry popisuje níže vyobrazená kresebná metoda.

**Obrázek 9: Konflikt a jeho řešení**

*Zdroj: vlastní*

Popis vyobrazené situace: první obrázek měl znázorňovat smutný a veselý obličej či postavu z důvodu nějaké situace (viz obr. 9A), která se jim stala a chlapec k němu měl podrobně vysvětlit, co se stalo. Jeho vysvětlení bylo, že se poprali s bratrem kvůli hračce, proto pak byli smutní. Situaci však následně vyřešili, domluvili se a usmířili – oba se na druhém obrázku usmívají (viz obr. B). Text druhého obrázku je špatně čitelný, obsahuje však znění otázky: „Můžu si půjčit tu hračku?“ A on (bratr) – „Můžeš.“

Test NOMI potvrdil již zmíněné jazykové nadání chlapce, které se projevilo i v případě kresby a vyprávění u jedné z oblastí testu „Dokonalé zvíře“.

**Obrázek 10: Dokonalé zvíře**



Zdroj: vlastní

Obrázek popisuje jednu oblast z test NOMI s názvem „Dokonalé zvíře“. Vyprávění o dokonalém zvířeti: „*Uměl by chodit i létat, tady má dvě křídla, taky by dokázal něco zabít nebo rozdělat, třeba cokoliv nebo dům. Uměl by rozdělat oheň tím svým bodákem vepředu. Žil by kdekoliv. Jedl by maso, třeba rybi, jakékoliv. Když není maso, tak i listí. Ve vzduchu by vypadal jako placka (smích).*“

Test IDS opět potvrdil domněnky o chlapcově nadání v interpersonální inteligenci dle Gardnera z kapitoly 1.1.3. a souběžně se také potvrdilo tvrzení dle Matějčka, že je vysoce rozvinutý v sociální oblasti, ve které se chlapec projevuje vysokou mírou empatie a prosociálním chování, jež je patrné svou velkou oblibou u vrstevníků a jistou citlivostí.

Ve druhé oblasti chlapec reagoval správně, uvádím zajímavý příklad jedné z jeho odpovědí u oblasti „Regulace emocí“, číslo otázky 2, C, „*Půjdu za mamkou a řeknu jí to, proč jsem naštvaný, ona mi pomůže, poradí mi.*“ ohodnoceno 2 body „Vyhledání kontaktu s druhým člověkem“, dalo by se zahrnout i do kategorie „Rozptýlení“.

Ve třetí oblasti – „Porozumění sociálním situacím“ - Emil se neuměl dobře vyjádřit, nebyl si jistý odpovědí, ačkoliv jsem cítila, že situacím rozuměl správně, nedokázal však okomentovat všechny sledované jevy na obrázcích.

Svůj potenciál potvrdil v sociálně-kompetentním jednání s výborným výsledkem 11 bodů, kdy vždy reagoval empaticky, dokonce se zde jednalo o náznaky prosociálního chování, o kterém se můžeme blíže dočíst v kapitole 1.2.1 od autora této teorie pana Matějčka. V této oblasti správně a citlivě vyřešil otázku **b**, „*O ty kameny asi upadla, je tam krev. Obvázal bych to, zalepil, aby to drželo.*“

**Tabulka 5: Výsledky testu IDS - Emil**

EMIL	Rozpoznání emocí	Regulace emocí	Porozumění sociálním situacím	Sociálně- kompetentní jednání
<b>Hrubý skór</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>11</b>
<b>Vážený skór</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>15</b>

*Zdroj: vlastní*

Testový věk chlapce: 6,4 let.

Hodnocení emoční inteligence dosáhlo celkem 40 bodů. Výsledek SEI je 100, Percentil 50,0.

Jedná se o průměrný výsledek.

## 2.5 Srovnání případových studií

**Tabulka 6:** Srovnání případových studií

	ADAM	RADEK	EMIL
<b>Test NOMI</b>	75	57	62
<b>Test IDS (vážený scór)</b>	41	41	40
<b>Socio-emoční index</b>	102 b.	102 b.	100 b.

*Zdroj: vlastní*

Ze srovnání v tabulce vyplývá, že nejvíce uspěl v testu NOMI Adam, dále pak Emil a jako třetí Adam, všichni chlapci však spadají do výsledné kategorie <55 bodů, což znamená výrazně nadprůměrný výsledek.

Z metody IDS se zjistilo, že se všichni testovaní chlapci shodují s velmi podobnými výsledky. Z pozorování a rozhovorů však bylo zjištěno, že nejvyšší míru EI má jednoznačně chlapec Emil, a naopak nejnižší chlapec Adam. Z tohoto důvodu bych brala test pouze jako orientační nástroj, který není schopen u takto malých dětí rozlišit spolehlivou míru EI dle skutečnosti. Děti podvědomě již znaly, co je správné chování a naopak. Například v sociálních situacích věděly, jak se správně zachovat, ale neznamená to bohužel, že se tak zachovají i ony samy v běžném životě.

Největší potíže měli všichni chlapci v otázce č. 9, kde nikdo správně neodhalil emoci znázorňující *překvapení*.

### 2.5.1 Východiska pro pedagogický přístup k nadaným dětem

Adam v testech dokázal obhájit své vysoké nadání, které souhlasí s výší změřeného IQ 145. Dále se potvrdily negativní zkušenosti z pozorování ve třídě MŠ v oblasti emočně – sociální, které se projeví i při některých oblastech testování, jako například u testu EI, kde se dokonce u jedné odpovědi jednalo o projev agresivního chování.

Východiskem pro další výchovně-vzdělávací činnosti s chlapcem a pro další podporu rozvoje jeho osobnosti a samotného nadání dále doporučuji věnovat se prohlubování sociálního citění a empatii, a to zejména pomocí her a příběhů či pohádek. Jako příklad může sloužit kniha „Ferda a jeho mouchy“. Důležitost spatřuji v zařazování Adama do vhodně zvolených skupin dětí s podobným logicko-matematickým uvažováním při řešení zadaných úkolů nebo činností. Osvědčila se metoda přiřazování chlapce do dvojice či skupin s kamarády na podobné



intelligenční úrovni jako je on, zejména pak v oblasti matematicko-logické, o kterou jeví velký zájem.

**Obrázek 11: Matematicko-logická činnost s pet víčky**



*Zdroj: vlastní*

Cílem činnosti, která je vyobrazena na fotografii z MŠ (obr. 11) byl rozvoj matematicko-logického myšlení a souběžně také prohlubování vztahů se spolužáky, vedoucí ke spolupráci a komunikaci ve dvojici.

Je důležité vhodně zvolit činnosti, pracovní listy, úlohy aj., které budou pro chlapce obohacující a rozvíjející jeho nadání. Přínosné, a to nejen pro Adama, může být přenechání mu části zodpovědnosti nad volbou činností, které chce sám vykonávat. Pedagogicky vhodné by bylo nechat vyniknout jeho silné stránky a využít jeho přínosu pro ostatní děti při výpočtu nějakého příkladu, či přečtení textu, zadání úkolu apod. Chlapec se bude cítit důležitý a součástí celku, třídy.

Zatímco Radek v testech dokázal obhájit své nadání, které je zaměřeno dle rozdělení Gardnera z kapitoly 1.1.3 na jazykovou inteligenci, tak v testech EI se odhalila jeho negativní stránka osobnosti u kapitoly „Porozumění sociálním situacím“. Zde odpověděl na dvě otázky negativně, hraničně až s projevy agresivního chování.

Jako východisko pro další vzdělávání vidím nutnost (stejně jako u Adama) prohlubovat sociální citění a empatii. V případě, že ho nezajímá četba od rodičů, zvolila bych poučné příběhy pouštěné z televize či počítače. V MŠ bych využívala interaktivní tabuli, dále bych častěji volila metody dramatických her a hraných pohádek, s následným důkladným rozбором zajímavých situací bezprostředně po shlédnutí. Pro učitelky bych doporučila, po negativních reakcích chlapce, zavést hlubší vysvětlování a nalézat společná řešení pro lepší pochopení

a uvědomění si svých negativních projevů v chování. Dále bych doporučila využít potenciálu chlapcova nadání v běžném výchovně-vzdělávacím procesu (např. četbou zadání „úloh“). Také bych rozvíjela jeho nadání složitějšími texty a zadáními, než bývá obvyklé u vrstevníků. Pokud se potvrdí matčina domněnka o hudebním nadání, bylo by vhodné se na tuto stránku více zaměřit a splnit chlapcovo přání hry na piano.

Ověření Emilova nadání bylo potvrzeno testem NOMI, které souhlasilo s výsledky z pozorování, též i z rozhovorů, při nichž bylo zjištěno, že má dobře rozvinutou sociálně-emoční stránku osobnosti, o níž se dozvíme více informací v kapitole 1.4.

Z hodnocení testu EI bylo zřejmé, že Emil uspěl s vysokými body v sociálně-kompetentním jednání, na rozdíl od ostatních hodnocených chlapců. Tímto se tedy jeho nadání v emočně-sociální oblasti při testu potvrdilo. Ve zbylých oblastech si někdy nebyl příliš jistý odpovědí, nebo mu nebylo zcela dobře rozumět, i přesto však zodpověděl vše s dobrým výsledkem.

S chlapcem bych dále prohlubovala jeho nadání v oblasti sociálně-emoční, zejména formou diskuse nad složitějšími situacemi. Dále bych zařadila detailní rozbory příběhů a pohádek, ponechané na úsudku dítěte, např. i formou nedovyprávěného konce či dramatických her a ponechala bych vyústění na kreativitu dítěte, s návodným dotazováním typu: „Vymysli, jak by to mohlo dopadnout / ev. -co by se mohlo přihodit jinak/, jak bys chtěl, aby příběh, pohádka dopadla?“

Vzhledem k plachosti a tichému chování dítěte bych doporučila podporovat jeho osobnost budováním sebedůvěry a sebevědomí s větší mírou motivace k vlastním projevům. Kladla bych důraz na jeho povzbuzování a výrazně ho pozitivně hodnotila, čímž by získal motivaci do dalších aktivit a činností. Chlapcovy empatické názory by se daly využít pak zejména ve společných reflexích z pohádkových vystoupení, příběhů a dramatických her, a tím by se obohatily ostatní děti o odlišný náhled Emilova vnímání skutečnosti.

Dále je důležité rozvíjet u chlapce jeho jazykovou inteligenci a zájem o psanou podobu písma formou složitějších zadání pracovních listů, her a jiných činností při pedagogickém působení, aby nedošlo k pocitům „nudy“ z kolektivních činností, které by ho dále potřebně nerozvíjely.

### 3 Diskuse

U všech zkoumaných chlapců bylo potvrzeno mimořádné nadání z testu NOMI. Nejvíce bodů získal Adam se 75 body ze screeningové metody NOMI a s IQ 145, potvrzeným z PPP a také se potvrdilo jeho vysoké nadání v oblasti matematicko-logické inteligence dle rozdělení Gardnera z kapitoly 1.1.3. Použité výzkumné metody odhalily u chlapce jazykové nadání a v poslední řadě se u chlapce odhalilo i nadání tvořivé dle Juráškové v kapitole 1.1.3. Testy odhalující míru EI vyšly i v jeho případě průměrným výsledkem se 41 body, avšak s jistými výkyvy v chlapcových reakcích u některých z oblastí testu IDS, o kterém se blíže pojednává v kapitole 1.2.2. Z pozorování a rozhovoru se však toto potvrzení neztotožňuje se skutečnou realitou, ve které se chlapec ukazuje jako konfliktní, neschopný navázání hlubších kamarádkých vztahů apod. Emočně se tedy jeví ve skutečnosti jako velmi nestabilní.

Druhý zkoumaný objekt, chlapec Radek, se prokázal v testu NOMI taktéž jako mimořádně nadaný, s testem hodnoceným 57 body, kdy se jednalo o výrazně nadprůměrný výsledek. Z testu EI vyšel s průměrným výsledkem a 40 body. V oblasti metody „Porozumění sociálním situacím“ byly zaznamenány negativní odpovědi hraničící s projevy agresivního chování.

Z pozorování a rozhovoru tedy test EI příliš nekoresponduje se skutečnou realitou, kde se chlapec projevuje sníženou interpersonální inteligencí, dle Gardnera a kapitoly 1.1.3 a naopak se zjistilo, že má spíše rozvinutou intrapersonální inteligenci. Ta se projevuje silnou vůlí, vyhraněnými názory v diskusích, kdy jedinci mají svůj vlastní svět, působí sebevědomě, mají rádi své zájmy a koníčky. Z pozorování se zjistilo, že Radek u svých zájmů vydrží velmi dlouho a bývá do nich hluboce zabraný i při celé ranní činnosti, např. u stavění velkých staveb z lega. Tabulka z kapitoly 1.3.1 pod názvem „Rozdílnost mezi bystrým a nadaným dítětem“, je v souladu s tvrzeními o Radkovi, že úkoly přijímá kriticky a dělá jen to, co ho baví.

Posledním zkoumaným subjektem byl chlapec Emil, u kterého se potvrdilo skryté nadání jazykové a interpersonální dle Gardnera a jeho rozdělení v kapitole 1.1.3. Screeningová metoda NOMI potvrdila chlapcovo mimořádné nadání 62 body. Z jednotlivých oblastí testu se odhalilo zejména nadání jazykové.

Metoda pro zjištění míry EI vyšla u chlapce stejným průměrným výsledkem jako u ostatních chlapců, byla ohodnocena 40 body.

Výsledek testu však nekoresponduje s ostatními výzkumnými metodami, kde se jednoznačně potvrdilo chlapcovo nadání v interpersonální inteligenci, projevující se vysokou mírou empatie, schopností navazovat a udržovat kamarádké vztahy, velkou oblíbeností

u vrstevníků s náznaky prosociálního chování. Více informací o této oblasti popisuje kapitola 1.4.

Jako nepříliš spolehlivý výzkumný nástroj se ukázala metoda IDS, která ve všech případech vyšla jako průměrná. U jedné případové studie se prokázalo (při použití ostatních výzkumných metod), že se jedná právě o interpersonální nadání, což test neprokázal výsledným hodnocením. Avšak mohu zmínit, že v jedné oblasti předčil výsledky tento chlapec oba své vrstevníky. Domnívám se, že tento výzkumný nástroj můžeme použít jako doplňující a musíme se více do hloubky zaměřit na jednotlivé oblasti samotného testu, které nám dokáží odhalit více o míře EI u dětí.

V rámci DP jsme se pokusili odpovědět na čtyři výzkumné otázky, které nám mohou pomoci objasnit celkové chápání nadaných dětí, náš vliv na nadané děti a pomoci nám najít správnou cestu do jejich „jiného“ světa.

- 1, Jaké jsou nadané děti po stránce emoční inteligence?
- 2, Jaké mají nadané děti potíže či konflikty v kolektivu ostatních dětí?
- 3, Jak motivovat a efektivně přistupovat k nadaným dětem, dále je rozvíjet a vzbuzovat jejich zájem o vytváření hlubších vztahů a sociálních vazeb s okolním světem?
- 4, Jak dále prohlubovat sociální citění a empatii u nadaných dětí?

Nejprve jsme se zaměřili na výzkumnou otázku č. 1, kde jsme zjišťovali, jaké jsou nadané děti po stránce emoční inteligence. Odpověď se u jednotlivých případových studií liší. Ve dvou případech ze tří nám výzkum ukázal, že jsou nadaní chlapci po emoční stránce méně rozvinutí, zato však vynikají mimořádným nadáním v oblastech jiných.

Pro zhodnocení emoční inteligence jsme využili kromě metody pozorování a rozhovoru i metodu IDS se zaměřením pouze na sociálně-kompetentní jednání, které neodhalilo, nepotvrdilo, ale ani nevyvrátilo u žádného z chlapců nadání v této oblasti zjišťování, jelikož vyšlo u všech případů průměrným hodnocením. Při bližším zaměřením se na jednotlivé oblasti této metody bylo odhaleno, že dva chlapci měli výkyvy u odpovědí až s projevy agresivního či nekompetentního jednání. U jednoho chlapce se naopak potvrdil lepší výsledek v jedné z těch oblastí, kde u chlapců byly zjištěny právě zmíněné výkyvy v reakcích. Pozorování a rozhovor dokonce potvrdil domněnky, že se u chlapce jedná o interpersonální nadání.

Odpovědi na hlavní výzkumnou otázku je tedy tvrzení, že nemůžeme s jistotou říci, jak se již někdy uvádí, že mají nadané děti problémy v emočně-sociální rovině, jelikož se mezi nimi

může naopak objevit dítě s nadáním v této oblasti. U dvou ze tří případových studií se však toto tvrzení potvrdilo a jednalo se o chlapce s nižší schopností sociálně kompetentního jednání, malou mírou empatie a prosociálního chování.

Odpovědi na otázku č. 2 jsme zjistili pomocí výzkumných metod, a to v první řadě díky pozorování v MŠ, rovněž i z rozhovoru s učitelkami a rodiči. V případě první kazuistické studie šlo o nejsložitější případ, kdy byla potvrzena již výše zmíněná nižší míra sociálně-kompetentního jednání, jež se projevovala častými konflikty s vrstevníky, poutáním pozornosti na svou osobu podivným chováním apod. Mezi nejčastější konflikty patřily neočekávané reakce chlapce např. při pohybových hrách, kdy byl schopen podstrčit nohu běžícímu kamarádovi, aby upadl, dále strkáním a pošťuchováním dětí s úsměvem na tváři a i během řešení těchto konfliktních situací. Dále pak mohu uvést i časté ničení staveb, her či výkresů ostatním dětem. Mezi další negativní projevy lze zařadit i jistý neklid a neschopnost očního kontaktu při rozhovoru s dospělými.

Metoda měření EI toto zjištění sice nepotvrdila, avšak i v některých případech na obrázkový materiál u subtestů reagoval chlapec až s projevy agresivního chování.

U chlapce Adama bylo zjištěno, že měl po celou dobu docházky do MŠ potíže při navazování kamarádských vztahů a obtížně se začleňoval do kolektivu. Z důvodu neporozumění si s ostatními, se dále projevoval poutáním pozornosti nevhodným chováním. Tato situace se s chlapcem musela více do hloubky probírat a diskutovat a bylo nutné mu volit vhodné činnosti a aktivity, aby se takovým situacím dalo vyvarovat.

U druhé případové studie, chlapce Radka, nebylo pomocí výzkumné metody IDS také potvrzeno nižší sociálně-kompetentní jednání, avšak se opět v několika příkladech ze subtestů ukázaly jisté negativní reakce na dané situace. Z pozorování se zjistilo, že má chlapec rozvinutou intrapersonální inteligenci, která se projevila jistým nadhledem nad ostatními dětmi a někdy i nad učitelkami. Ukázala se jeho negativní stránka osobnosti, kdy se rád posmíval dětem, dělal z nich ty hloupější, opravoval chlapce při mluvení, pokud zvolil špatný tvar slov, dokonce napomínal i učitelky, pokud bylo něco mimo známou normu. V jistých situacích se projevil velmi sebevědomě. Učitelky sdělovaly, že sice dětem nikdy neublížil, avšak se projevoval jako konfliktní. Pokud nebylo „po jeho“, vznikala často s kamarády hádka. Takové chování ostatním dětem vadilo, a proto s ním nechtěly navazovat hlubší kamarádské vazby.

U poslední případové studie nebyly zjištěny žádné případy negativního chování chlapce, a tudíž ani konfliktních situací v kolektivu dětí v MŠ. Pouze z rozhovoru s matkou se zjistilo, že posledního půl roku (ve školním roce 2018) se objevovaly záchvaty vzteku, které předtím

nebývaly. Také měli se starším bratrem někdy sourozenecké rozpory, končící pláčem Emila či fyzickým konfliktem mezi oběma bratry.

Na výzkumnou otázku č. 3 se získala jednotná odpověď u všech řešených případových studií. Bylo zjištěno, že chlapci mají vysokou míru vnitřní motivace, tudíž nebylo třeba příliš vnější motivace k dalšímu učení a vzdělávání. Autor Mönks, (2002) se rozepisuje v kapitole 1.1.2 o motivaci, jeho teorie je v souladu s odpovědí na třetí výzkumnou otázku. Všichni chlapci jevíli velký zájem o řešení složitějších témat a úkolů, což opět potvrdilo jejich mimořádné nadání.

Co se týká přístupu, rozvoje a vzbuzení zájmu, o vytváření hlubších vztahů a sociálních vazeb s okolním světem, se u první případové studie osvědčila metoda četby z knihy „Ferda a jeho mouchy“. U nadaného chlapce byl důležitý individuální přístup s pestrou nabídkou možných činností a aktivit, které u něj vzbudily zájem o další vzdělávání a prohlubování vztahů s vrstevníky.

U druhé případové studie byl další rozvoj osobnosti chlapce směřován v jeho oblasti nadání, tedy jazykového, které se dalo využít v běžných denních činnostech v MŠ. Tímto si mohl získat pozornost a zájem spolužáků, což ho dále motivovalo v sebevzdělávání i ve snaze více navazovat vztahy s vrstevníky. Opět se potvrdila velká důležitost individuálního přístupu ze strany učitelky. Kladně se osvědčila také metoda četby z knihy „Ferda a jeho mouchy“ pro snazší pochopení sociálních situací a rozvoje emoční inteligence.

U poslední případové studie se vzhledem ke zjištění vycházejících z výzkumných metod, a to zejména pozorování a rozhovoru potvrdil chlapcům vysoký zájem o vztahy a sociální vazby. Další podpora by se tedy měla zaměřovat na prohlubování zájmu v oblasti řešení mezilidských vztahů, dějů pohádek a příběhů literárních či filmových děl. Pozitivní ohlas měl individuální přístup k chlapci, byl nadšený, že je mu věnována pozornost ze strany dospělého, kterého zajímají jeho názory a teorie.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 4 je v hlavním případě směřována k prvním dvěma případovým studiím, kde se odhalila u chlapců nižší míra emoční inteligence.

U Adama vyšla najevo velká důležitost jeho zařazování do her pro rozvoj empatie a sociálního citění. Reálná, ačkoliv složitá témata, je třeba dále řešit společně na navozených situacích, přičemž veškeré informace je nutno sdělovat jasně a pravdivě. Pomoc v lepším uvědomění si svých činů, by měla spočívat ve vyvozování důsledků z nevhodných situací, které mohou nastat.

Mezi vhodné metody může patřit i zamýšlení se nad situacemi podpořenými obrázkovými či digitálními materiály a společné rozbory těchto situací, formou diskuse

či dramatických her. Pro chlapce byla stěžejní schopnost kooperativního učení a respektování druhého dítěte při řešení společného úkolu. Je však nezbytné, aby bylo na podobné inteligenční úrovni jako on.

Opět mohu doporučit, jako možnost vedoucí u chlapce k prohloubení sociálního citění a empatie, četbu z oblíbené knihy „Ferda a jeho mouchy“.

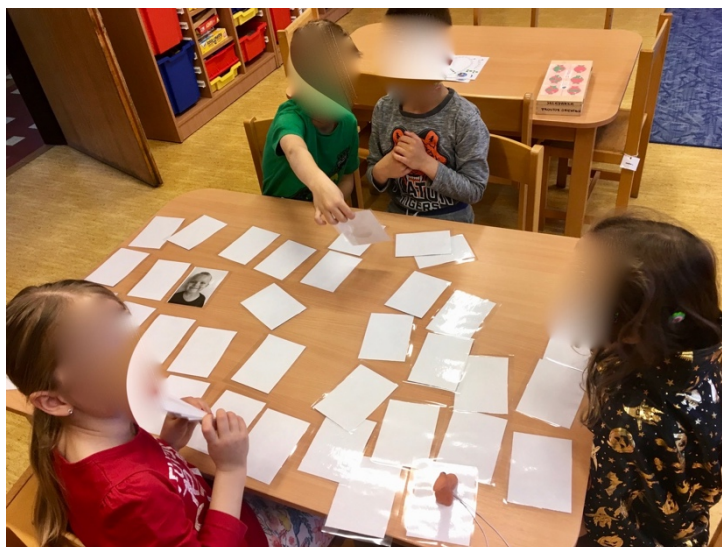
I druhému chlapci Radkovi bylo doporučeno pokračovat v četbě již zmiňované knihy „Ferda a jeho Mouchy“ a také v hrách podporujících rozvoj empatie a sociálního citění v kolektivu dětí, s cílem prohloubení vnitřní motivace jeho zájmu o své vrstevníky.

U třetího chlapce Emila, jako u jediného, byla zjištěna vysoká míra empatie a sociálního citění z pozorování při chování v MŠ. Nadále bych doporučila pokračovat v četbě příběhů a pohádek i se složitějším dějem, s následným rozбором situací nad obrázkovým či digitálním materiálem. Mezi další prohlubování nadání chlapce spadá i metoda četby dalších dílů „Ferda a jeho mouchy“. Důležitost při výchovně vzdělávací činnosti spatřuji v individuálních rozborech a řešeních složitějších situací a problémů s vrstevníky, s přenecháním kompetence vyvození závěrů a možných řešení na dítěti.

Při ověření si, zda u chlapců došlo k nějakému pokroku, se zjistilo, že se v něčem podařilo chlapcům zlepšit. A to díky správně identifikovanému nadání, ale i změně samotného přístupu k nim.

U Adama bylo zařazováno více složitějších činností, které ho dobře motivovaly a za své výsledky byl chválen před ostatními. Poté na sebe již nevhodně neupozorňoval. Pokud chlapec spolupracoval ve skupinách dětí s podobnými zájmy, (např.: u matematicko-logických činností), obešla se prováděná činnost bez jakéhokoliv konfliktu. Při hlubší diskusi o negativních událostech se řešení a náprava nechala na samotném chlapci. Ten se sice snažil polepšit, ale plně se zamezit konfliktům nepodařilo. Jako příklad hry, kterou jsem se snažila podpořit chlapcův zájem o posílení sociálních vazeb s vrstevníky, byla hra „Fotografické pexeso“. Probíhala obdobně jako klasické pexeso, s významnou změnou v podobě vytištěných fotografií všech dětí z jeho třídy. Při hře jsme společně diskutovali jeho vztah k ostatním dětem a během hry jsem sledovala také jeho reakce. Děti si hrou procvičily i matematické dovednosti, v nichž nadaný chlapec Adam vynikal, mohl tak ostatním s počty poradit a cítit se tím jako důležitý člen komunity. Tato hra se mi u chlapce osvědčila. Děti jevily o hru zájem a nedošlo během ní k žádným negativním reakcím či konfliktům.

Obrázek 12: Fotografické pexeso



*Zdroj: vlastní*

Paní učitelky volily pro zlepšení sociálních vazeb Radka (kromě četby z knihy „Ferda a jeho mouchy“ a rozboru vzniklých situací), také více sociálních her pro sblížení se s vrstevníky. Jako příklad mohu uvést hry: „Grimasy“ – hra se odehrává v kruhu, principem je posílání obličeje-grimasy, vyjadřující nějaký pocit, který se hádá až po oběhnutí celého kruhu.

„Čarovné zrcadlo“ – tato hra se hraje ve dvojicích, kdy se děti postaví čelem k sobě, jedno z nich je čarovné zrcadlo a druhý se ptá: „Zrcadlo pověz mi, co cítím?“ Potom předvede mimikou, pohybem svoji emoci a kamarád-zrcadlo odpoví: např. „Ty jsi smutný“.

U Emila se více pedagožky zaměřovaly na povzbuzování chlapce pro zlepšení jeho sebedůvěry a sebejistoty pro hlasitější formu projevu. Jednou z využitých metod, podporující chlapcův rozvoj, mohu uvést příklad hry „Co dělám dobře“ – hraje se v kruhu, každý povídá o tom, co umí udělat dobře, každé dítě je poté oceněno společným potleskem.



## Závěr

V diplomové práci bylo cílem definovat teoretická východiska nadaných dětí a za použití výzkumných metod potvrdit jejich inteligenci a oblasti nadání, ve kterých vynikají. Jedním z cílů bylo zkoumat pomocí rozhovoru, pozorování a dalších výzkumných metod míru emoční inteligence, a to u všech případových studií. V poslední řadě bylo důležité popsat a ověřit sociální citění těchto nadaných dětí vůči jejich okolí.

Cílem empirické studie bylo prezentovat jednotlivé případové studie dětí s již zjištěným mimořádným nadáním. Dalším cílem bylo popsat co nejpodrobněji a do širších souvislostí jejich pedagogicko-psychologický profil, též formulovat doporučení pro pedagogickou péči o tyto děti. Záměrem výzkumu bylo poskytnout co nejkomplexnější zjištění o konkrétních nadaných dětech. Úkolem bylo popsat, do jaké míry mají rozvinutou emoční inteligenci, sociální citění a projevy chování v určitých situacích, dále pak, jak je tyto děti řeší, chápou a vyhodnocují.

Zaměřili jsme se i na společné znaky, které charakterizují nadané děti, zejména pak na kognitivní a vývojová specifika s ohledem na osobnostní a sociální charakteristiky.

Do výzkumu se zapojily tři děti s aktivním zájmem o veškeré činnosti a aktivity, které jim byly předkládány. Učitelky, které byly součástí výchovně-vzdělávacích činností u nadaných dětí, se také aktivně podílely na výzkumu a dále se snažily přistupovat k dětem již jako k mimořádně nadaným, mající zcela jiné požadavky na pedagogické přístupy.

Domnívám se, že cíl mé diplomové práce byl splněn. Ze všech výzkumných metod, opřených o teoretické poznatky, se mi podařilo blíže pochopit a odhalit i skrytá nadání u chlapců; v čem vynikají i v jakých oblastech mají potíže.

Na základě zpracování dat jsme zjistili, že nejvíce informací o dětech odhalila metoda pozorování a rozhovor. Dále se ověřila screeningová metoda NOMI, jež byla velmi přínosná ve vztahu s odhalením a specifikováním samotných oblastí nadání.

Pomocí výzkumné metody IDS, zjišťující míru emoční inteligence, jsme zjistili, jaké mají potíže nadané děti v jednotlivých oblastech ze zkoumaných subtestů. Tato metoda se však díky svým výsledkům nepotvrdila jako spolehlivý nástroj vhodný ke zjištění míry emoční inteligence u dětí.

Na výzkumnou otázku, týkající se emoční inteligence, se ukázalo ve dvou případových studiích, že se jedná o děti s jistými potížemi v porozumění některým situacím, spadajícím do sociálně kompetentního jednání a musí se s nimi tato složka osobnosti rozvíjet více do hloubky.

Na druhou výzkumnou otázku, týkající se potíží a konfliktů v kolektivu ostatních dětí, bylo zodpovězeno ve dvou z případových studií. Podrobný výčet situací, se kterým děti v testech potkávaly, odhalil jejich nižší míru emoční inteligence.

Výzkumná otázka, týkající se motivace a přístupu k nadaným dětem, byla zodpovězena formou jistých návrhů opatření, které je třeba vhodně volit do výchovně-vzdělávacího procesu během všech činností v MŠ.

Podobně se nám podařilo získat odpověď na poslední výzkumnou otázku, týkající se sociálního cítění a empatie. Zlepšení může přinést, dle mého názoru, použití didaktické pomůcky v podobě knihy „Ferda a jeho mouchy“. Též vidím jako dobré zařadit více aktivit zaměřených na dramatické hry a činnosti, které rozvinou a prohloubí sociálně-kompetentní jednání u dětí.

V závěru práce je nutné konstatovat, že je velmi důležité včasné identifikovat děti s nadáním, aby bylo možné zvolit efektivnější formy pedagogického působení.

Je nezbytné, aby nedocházelo k poklesu jejich zájmu nebo „nudě“, při které by měly děti sklony k nevhodnému chování. Pokud k takovým situacím dochází, je jisté, že jejich zájem a chuť se vzdělávat nejsou správně podpořeny. Takové děti pak uplatňují různě nevhodné nápady, poutají na sebe pozornost a bývají označovány nálepkami již od raného věku jako „zvláštní a jiné“. Kdyby se těmto dětem věnovalo od začátku více zájmu a nezbytné pozornosti, usnadnilo by se celkové výchovně-vzdělávací působení, a to by bylo příjemnější, jak pro pedagogy, tak i přínosnější pro samotné děti s nadáním.

Pokud by to daná mateřská škola umožňovala, jistě by pro usnadnění pomohlo i využití asistenta pedagoga, který by se takovým dětem měl možnost více věnovat, než mohou jen samotní učitelé.

## **Použité zkratky**

DP- diplomová práce

MŠ – mateřská škola

ND – nadané dítě

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

IQ - inteligenční kvocient

EI- emoční inteligence

SEI – sociálně-emoční index

## Seznam použité literatury

- BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
- BĚLINOVÁ, L., JÍROVÁ, M. *Jak připravit dítě pro školu?* 1. vyd. Praha: SPN, 1976. 105 s. ISBN 14-435-76
- BUCHTOVÁ, Božena. *Člověk - psychosomatická bytost: k problému lidské sebereflexe*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 234 s. ISBN 80-210-1341-9.
- ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele [Čáp, 2001]*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- DOČKAL, V. *Psychológia nadania*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1987. 184 s.
- DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. 128 s. ISBN 80-247-0332-7.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2010. 384 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FOŘTÍK V., FOŘTÍKOVÁ J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností. 1. vyd.* Praha: Portál, 2011. ISBN 80-7367-297-9.
- GROSS, M. *Musings: Gifted children and the gift of friendship*. Understanding Our gifted. 2002.
- HAVIGEROVÁ Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 144 s. ISBN 978-80-247-3857-4.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). 176 s. ISBN 978-80-247-5200-6.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2013. 88 s. ISBN 978-80-247-5150-4.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 255 s. ISBN 978-80-247-1998-6.
- JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. 1. vyd. Praha: PROSPEKTUM, 2006. 132 s. ISBN 80-86856-19-4.

- KANITZ, Anja von. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. Poradce pro praxi. 112 s. ISBN 978-80-247-2582-6.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). 228 s. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOŠČ, L. *Psychológia matematických schopností*. Bratislava : SPN, 1972. 276 s.
- KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *ids Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let*. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2013.
- KUBIČKA, L., BURSÍK R., JIRÁSEK J. *Pražský dětský Wechsler. Příručka pro administraci, interpretaci a vyhodnocení testu*. Psychodiagnostické a didaktické testy, Bratislava, 1973.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). 214 s. ISBN 8073670569.
- LANZIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*, IRIS:Bratislava, 2001, 2.vyd. 394 s. ISBN 80-89018-53-X.
- LEJTES, N. S. *Rannie projavlenija odarennosti*. Voprosypsichologii, 1988, č. 4, s. 98-107.
- MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. 124 s. ISBN 978-80-7315-197-3.
- MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. 1. vyd. Brno: MU, 2006. 64 s. ISBN 80-210-3979-5.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MÖNKS, Franz. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. Výchova a vzdělávání. 98 s. ISBN 80-247-0445-5.
- MUSIL, M. *Talenty cez palubu*. Bratislava: Směna, 1989.
- PLEVOVÁ, Irena. *Kapitoly z obecné psychologie II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 76 s. ISBN 80-244-0963-1.
- PORTER, Louise. *Gifted Young Children: A guide for teachers and parents*. Buckin- gham: Open University Press, 1999. ISBN 0-335-20552-6.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 80-7367-647-6.

- SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. 272 s. ISBN 8071782386.
- STERN, W. *The psychological methods of testing intelligence (Educational Psychology Monographs No. 13; G. M. Whipple, Trans.)*. Baltimore: Warwick & York, 1914. (Original work published 1912)
- SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ Dana a VÁGNEROVÁ Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 791 s. ISBN 80-717-8545-8.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Talent a nadání ve vzdělávání. Sborník referátů z mezinárodního semináře*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5330-4.
- ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA I. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. 615 s. ISBN 978-80-7367-340-6.
- TANNENBAUM, A. J. *Gifted Children. Psychological and Educational Perspectives*. New York: Macmillan Publishing, 1983.
- VYTŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti. Aktuální problémy speciální pedagogiky*. SPN, 1986. 124 s. ISBN 14-113-86.
- WECHSLER, D. *The Measurement of Adult Intelligence (3.<sup>rd</sup> ed.)*. Baltimore: Williams & Wilkins Company, 1944.

### **Použité internetové zdroje**

- JABŮREK, Michal. Přehled českých a zahraničních posuzovacích škál pro identifikaci nadání u dětí předškolního a školního věku. In: *Časopis Svět nadání* [online] 2014, č.1, ročník III., [cit. 2019-03-20]. Dostupné z:  
[http://talentovani.cz/documents/10157/87226/Prehled\\_ceskych\\_a\\_zahranicnich\\_posuzovacich\\_skal.pdf/aa2130be-74d8-44ec-ac46-ec0f17e06a](http://talentovani.cz/documents/10157/87226/Prehled_ceskych_a_zahranicnich_posuzovacich_skal.pdf/aa2130be-74d8-44ec-ac46-ec0f17e06a)
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Mimořádně nadané děti ve škole a v rodině* [online] 2010, [cit. 2019-01-13]. Dostupné z:  
[https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/KPS\\_opora\\_Mimoradne\\_nedane\\_deti\\_Hribkova.pdf](https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/KPS_opora_Mimoradne_nedane_deti_Hribkova.pdf)
- SMERÁDOVÁ Věra, ŠKALOUDOVÁ Alena. *Stanford-Binetův inteligenční test* [online] [cit. 2019-03-20]. Dostupné z:  
<http://kps.pedf.cuni.cz/etnografie/vyzkum/1/2skaloud.pdf>
- JANOUSHKOVÁ, Barbora. *Pedagogická práce s nadanými dětmi z pohledu plzeňských mateřských škol. (Bakalářská práce)* [online] Plzeň, 2013 [cit. 2018-09-25]. Dostupné z:

<http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1403866487.pdf>)

SMÍTKOVÁ Ivana. Psychologická identifikace dětí s dvojitou výjimečností. In *Časopis svět nadání*  
[online] 2017 č. 2, ročník VI., [cit. 2018-09-25]. Dostupné z:

[http://www.talentovani.cz/documents/10157/1116761/Psychologická\\_identifikace\\_dvakrát\\_vyjimečných\\_děť%C3%AD.pdf/cf9c69a5-ea86-4861-a0d0-9b62b9c6eab1](http://www.talentovani.cz/documents/10157/1116761/Psychologická_identifikace_dvakrát_vyjimečných_děť%C3%AD.pdf/cf9c69a5-ea86-4861-a0d0-9b62b9c6eab1)

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Více faktorový model vysokého nadání se třemi osobnostními znaky a třemi sociálními okruhy .....	12
Obrázek 2: Členění metod pozorování.....	22
Obrázek 3: Maslowova pyramida potřeb .....	29
Obrázek 4: Číselná mapa.....	52
Obrázek 5: Dokonalé zvíře.....	54
Obrázek 6: Grafomotorický list .....	60
Obrázek 7: Konflikt a jeho řešení .....	61
Obrázek 8: Dokonalé zvíře.....	62
Obrázek 9: Konflikt a jeho řešení .....	67
Obrázek 10: Dokonalé zvíře.....	68
Obrázek 11: Matematicko-logická činnost s pet víčky .....	71
Obrázek 12: Fotografické pexeso .....	78



## Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozdíly mezi nadanými dětmi a ostatními dětmi.....	31
Tabulka 2: Rozdílnost mezi bystrým a nadaným dítětem .....	34
Tabulka 3: Výsledky testu IDS - Adam .....	56
Tabulka 4: Výsledky testu IDS - Radek.....	63
Tabulka 5: Výsledky testu IDS - Emil .....	69
Tabulka 6: Srovnání případových studií .....	70

## Seznam příloh

Příloha A Původní znění jednotlivých položek metody CGS .....	I
Příloha B Rozhovor s rodiči nadaného dítěte Adama .....	II
Příloha C Test Emoční inteligence Adama.....	V
Příloha D Rozhovor s rodiči nadaného dítěte Radka .....	VIII
Příloha E Test Emoční inteligence chlapce Radka .....	XII
Příloha F Rozhovor s rodiči nadaného dítěte - Emil.....	XIV
Příloha G Test emoční inteligence chlapce Emila .....	XVII
Příloha H Ukázka testu NOMI – záznamový list.....	XIX
Příloha CH Ukázka posuzovací škály L. Hříbkové – záznamník pro učitele.....	XXVII

## Příloha A Původní znění jednotlivých položek metody CGS

Znění položky v původní verzi	Český překlad
<i>Reasons well (good thinker)</i>	Myslí mu to dobře (dobrý myslitel)
<i>Learns rapidly</i>	Učí se rychle
<i>Has extensive vocabulary</i>	Má rozsáhlou slovní zásobu
<i>Has an excellent memory</i>	Má výbornou paměť
<i>Has a long attention span (if interested)</i>	Vydrží se dlouho soustředit, je-li zaujaté
<i>Sensitive (feelings hurt easily)</i>	Velmi citlivé (zranitelné)
<i>Shows compassion</i>	Projevuje soucit
<i>Perfectionistic</i>	Puntičkářské (perfekcionista)
<i>Intense</i>	Horké, náruživé
<i>Morally strong curiosity</i>	Silně zvědavé
<i>Perseverant in their interests</i>	Vytrvalé, když je něčím zaujaté
<i>Has high degree of energy</i>	Energické
<i>Prefers older companions or adults</i>	Dává přednost společnosti starších či dospělých
<i>Has a great sense of humor</i>	Má skvělý smysl pro humor
<i>Early or avid reader (if too young to read, loves being read to)</i>	Předčasný nebo vášnivý čtenář (je-li příliš malé na čtení, miluje, když je mu předčítáno)
<i>Concerned with justice, fairness</i>	Stará se o čestnost, spravedlnost
<i>Judgment mature for age at times</i>	Občas má na svůj věk zralé názory
<i>Is a keen observer</i>	Je dychtivý pozorovatel
<i>Has a vivid imagination</i>	Má živou představivost
<i>Is highly creative</i>	Je velmi tvořivé
<i>Tends to question authority</i>	Má tendenci zpochybňovat autority
<i>Has facility with numbers</i>	Obratně zachází s čísly
<i>Good at jigsaw puzzles</i>	Dobré ve skládkách a puzzle

Zdroj: (Havigerová, 2013, s. 20)

## **Příloha B Rozhovor s rodiči nadaného dítěte Adama**

Úvod – *pozitivní, poděkování, volná diskuse, pochválení chlapce za zlepšení v chování.*

### **DOMÁCÍ PROSTŘEDÍ**

#### **HRY**

- S jakými hrami a hračkami si Adam nejraději hraje? Mám uvedeno lego, člověče nezlob se, kostky, pexeso, kreslení, hra se sestrou, písek. Ještě Vás něco napadá? V MŠ si rád píše různá čísla a číselné řady, doma také?  
– *„S tatínkem hraje pexeso, staví dřevěné koleje, kreslí si svá bludiště a rád zadává vzájemné matematické příklady.“*
- O jaké jiné činnosti či aktivity se doma zajímá, třeba i s vámi dospělými?  
- *„Výjimečně půjčujeme pexeso v mobilním telefonu, rád si vyrábí a modeluje.“*
- Jakým způsobem tráví doma nejvíce času?  
– *„Hrou sám.“*

#### **POMOC S CHODEM DOMÁCNOSTI**

- Pomáhá Adam s něčím v domácnosti (utírání nádobí, chystání příborů aj.)?  
- *„Občas vyndá příbory z myčky“*
- Má nějaké služby či úkoly?  
- *„Prozatím nemáme, ale chystáme se služby zavést. Když mu řekneme, rozdává příbory k jídlu.“*

#### **VÝCHOVA V DOMÁCÍM PROSTŘEDÍ**

- Co za témata ho konkrétně zajímá, o čem se doma rádi bavíte?  
- *„O tom, co ho momentálně zajímá, rád se ptá, jak věci fungují. Nyní se bavíme o vesmíru, o lidském těle, jak tam všechno funguje, kudy cestuje jídlo. Dále o vlajkách – kvůli dovolené. Též se velmi zajímá o elektrické vedení – o stožáry vysokého napětí, kudy co vede a jakého je výkonu.“*
- Má dostatek pozornosti od členů rodiny doma, a jakým způsobem se mu věnujete?  
- *„Ano má ji, nejprve mou, až přijde tatínek z práce, stará se o děti on. K babičce jezdí 2 - 3x týdně, ona se také hodně věnuje dětem.“*

- Kolik času se věnujete doma synovi? Vy – manžel (jak, kolik času?) - prarodiče?
  - *„Rovnoměrně, všichni podobně, teď čteme knihu Ferda a jeho mouchy, je výborná.“*
- Upřednostňuje Adam více názory od Vás, manžela, nebo je to vyrovnané (na koho víc dá)?
  - *„Je to vyrovnané, nastejno, některé názory si ověřuje u tatínka -př. bouřka a počítání od blesku do hromu -, manžel mě opravil a poskytl mu informaci, že se počet dělí třemi“.*
- Jakým způsobem jste od narození vedli výchovný styl, jak přistupujete k nevhodnému chování, negativním reakcím, konfliktům apod., jak dítě naopak motivujete?
 

Uvedla jste mi v dotazníku – vysvětlování, zákaz oblíbené činnosti.

  - *„Večerníček, kasička – penízky, rád si je přepočítává každý den.“*
- Jsou nějaké situace v oblasti Adamova chování či reakcí, se kterými si nevíte rady?
  - *„Spíš ty vztahy ze začátku ve školce, zapomněl na to většinou, co se stalo ve školce, doma už nic nevysvětluje.“*
- Jak se Vy sami snažíte rozvíjet nadání u syna?
  - *„Když se zeptá sám, vyplňuje si sešitky pro předškoláky – početní.“*

## ADAPTACE

- Měl Adam nějaké problémy, nebo projevy zvláštního chování, či reakcí při nástupu do MŠ? Jaké?
  - *„Zprvu netypické věci dělal, vylil do svačinky pití, asi si nebyl svůj těmi dětmi. Každé ráno jsme si vysvětlovali, jak se má správně chovat a i potom doma po školce jsme mu znovu domlouvali a vysvětlovali.“*
- Jakým způsobem snáší změny – z odloučení od rodiny, při změně prostředí (nová třída, nová paní učitelka, výlety, pobyt u prarodičů, odjezd Váš či manžela na služební cestu aj.)?
  - *„Nepřijde nám problematické, těší se, když se někam jede, třeba na dovolenou. Do školky se vždy těšil.“*
- Jak se choval Adam při nástupu do MŠ, jakým způsobem to prožíval doma? (změna chování, problém se spánkem aj.)
  - *„Ne, vše bylo v pořádku, nebylo to tak hrozné, jak jsem čekala.“*

## PROJEVY EMOCÍ, EMPATIE A SOCIÁLNÍ CÍTĚNÍ

- Jak Adam mluví o dětech z MŠ či svého okolí ve vztahu k sobě samému?  
- „*Má je rád, spíš má rád holčičky.*“
- Do jaké míry je jeho chování ovlivněno emocemi, jak reaguje na kritiku a potrestání?  
- „*Velký smysl pro spravedlnost, chce, aby vše bylo správné, více to prožívá.*“
- Jakým způsobem rozvíjíte empatii, sociální cítění, jak si vysvětlujete správné vzorce chování – k přírodě, živým tvorům a lidem? (čtení pohádek, filmy, reakce na situace aj.)  
– „*Povídáním si, čtením pohádek, nyní kniha Ferda a jeho mouchy.*“

## SOUROZENCI (v případě, že nadané dítě má sourozence)

- Jaký mají od sebe Vaše děti věkový rozestup?  
- „*2 roky*“
- Jaký se domníváte, že mají mezi sebou sourozenci vztah? (V jaké oblasti si mezi sebou rozumí a v jaké mají naopak problémy? Jaká je mezi sourozenci komunikace? Hádají se často? Dochází mezi nimi i k fyzickým konfliktům?)  
- „*Mají hezký vztah, který se stále více zlepšuje, když byla sestřička miminko, nezajímal se o ni - ani pozitivně ani negativně. Nyní si více hrají, někdy se hádají, např. - o koleje- každý to chce jinak. Nebo je jen jedna hračka a oba ji chtějí- klasické hádky sourozenecké.*“
- Jsou ochotní si vzájemně pomoci, zastávají se jeden druhého?  
- „*Asi spíš ano, sestřička více brání brášku.*“
- Vnímá Anička brášku jako nadaného? Ví to o něm?  
- „*Asi ne, ona je také chytrá, spíš ji to více táhne dopředu (vědomostně), zapamatovala si celý scénář Lvího krále Adama.*“
- **Prostor pro volnou diskusi**

## **Příloha C Test Emoční inteligence Adama**

### **TEST EMOČNÍ INTELIGENCE ADAMA (V 6,11 letech, ZŠ, 5. duben 2018)**

K otestování emoční inteligence (EQ) jsem využila metody vydané z roku 2013 s názvem „Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let.“ Pod zkratkou „ids“ (Krejčířová Dana a kol., 2013)

Do oblasti sociálně-emoční kompetence spadá subtest pod číslem 11. *Rozpoznávání emocí*, kdy byly dítěti předkládány obrázky s různými výrazy obličeje dětí (chlapců i děvčat) a to mělo za úkol rozpoznat a pojmenovat jejich emoce.

V druhé části subtestu pod číslem 12. *Regulace emocí* spočívala v zamyšlení se nad předkládanými obrázky pod čísly 2,3 a 4. Pokyny spočívaly v dotazování se na otázky:

A, „*Co může to dítě udělat, aby už nemělo vztek / strach / nebylo smutné?*“

B, „*Co děláš ty, když máš vztek / strach / jsi smutný, abys už vztek / strach neměl / nebyl smutný?*“

C, „*A co bys ještě mohl dělat, abys už vztek / strach neměl / nebyl smutný?*“

Třetí část je věnována subtestu 13. *Porozumění sociálním situacím*, ve kterém byly předkládány obrázky vyjadřující určité situace. Dítě má za úkol vysvětlit, co se na obrázcích děje, jak se děti na obrázku cítí a proč se tak cítí.

**První část ze subtestu Sociálně-emoční kompetence pod číslem 11. „Rozpoznávání emocí“** vyznačena čísly otázek.

**Druhá část subtestu pod číslem 12. „Regulace emocí“** – její odpovědi jsou pod otázkami s označením odrážky

**1, Že se směje. Že má z něčeho radost. 1 bod**

**2, Je naštvanej. Že se mračí. 1 bod**

- Někdo mu něco udělal.
- Aby se už nezlobil. Nevím.
- Že se usmíjíme, omluvíme – doma. Když jdeme na procházku, tak když na mě nevyjde dvojice a je lichý počet, tak jsem naštvanej (ve škole), nebo musím jít poslední a tam jdou tři poslední. Potom jdu do té trojice na konec a přestanu se zlobit a být naštvaný.

**Strategie „Jednání zaměřené na problém“ 2 body**

**3, Něčeho se lekla, třeba pavouka. Je nám špatně. Zlost? Nevím. *Návod – má strach (já)*. 1 bod**

- Utýct před tím. Už tam nikdy nechodit na to místo. Vyhýbat se tomu.

- Brečel jsem kvůli dvojce ve škole.
- Že by sem měl hezky psát, počítat, líp se snažit.

*Zde se objevuje u reakce dítěte v podobě útěku „Vyhýbavá strategie“, dále vyjádření emoce na otázku v podobě pláče při neúspěchu ve škole a dále řeší zamyšlení a větší snahu sám v sobě - (více jednobodových odpovědí) 1 bod*

**4. Je smutná. 1 bod**

- Že se s ní nikdo nechce kamarádit.
- Třeba když mě někdo bouchne. Jo, že mu to vrátím. (0 bodů)
- Že ten, kdo mě bouchnul, tak by se mi omluvil. (2 body)

*Zde se jedná o 2-bodovou odpověď v pokusu o smíření-omluva a 0-bodovou odpověď při vyjádření agresivního chování na stejnou otázku, celkové hodnocení je tedy 1 bod*

**5, Nevím. Něčemu se diví. Zvědavá? 1 bod**

**6, Je smutný. 1 bod**

**7, Je vyděšený. Zlost? Ne (oprava) strach. 1 bod**

**8, Ta se mračí a zlobí se na někoho. 1 bod**

**9, Že se něčemu směje? Je zároveň i smutný/rozčilený? (hádá) 0 bodů**

**10, Ten má radost. 1 bod**

**Hodnocení 1. části: 9 bodů**

**Hodnocení 2. části: 4 body**

### **13. Porozumění sociálním situacím.**

**1, Tenhle jí vzal čepici (2). Ten kluk se směje (2). Holčička je vyděšená (emoce-strach-0 bodů). Další je smutná (0). Maličká na zemi – je taky smutná (2). Kluci jí sebrali čepici.**

Holčičky si malovaly.

*Řešení (já)? Že by ty kluci jí tu čepici vrátili. Navádění - omluvit se.*

**Hodnocení: 6 bodů**

**2, Kluk spadnul. Tyhle dva se tomu smějou (1)? Tenhle tamtomu zamával a nedíval se na cestu a pak tam byl tenhle kluk a porazil ho. (2)**

**Kluk si hrál na silnici? Utíkal pro ten Míč? Paní je z toho vyděšená (1), je to jeho maminka?**

**Hodnocení: 4 body**

**Celkové hodnocení: 10 bodů**

### **14. Sociálně-kompetentní jednání**



- a,** Zeptal bych se jich, jestli si s nima můžu hrát. **2 body**
- b,** Já by sem k ní rychle přiběhnul, pofoukal jí to, zeptal se, jestli to bolí hodně nebo málo. Řekl bych to někomu dospělýmu. **2 body**
- c,** Utekl. Někam jinam se schovat. Jo, že by sem šel k někomu dospělýmu, se schovat a ten by mu vynadal. **1 bod**
- d,** Že by sem se zeptal, co se stalo. Zeptal se, jestli to bolí a utíkal pro pomoc. **0 bodů**
- e,** Zeptat se, co se mu stalo. Utíkal bych pro pomoc k dospělýmu a ten by mu třeba pomohl. Já bych ho mohl třeba pohládit. **2 body**
- f,** Je naštvaná a chce to někomu zbořit. Taky by sem na ní rychle utíkal a řekl by sem jí, že to je třeba moje a pak by sem ji vyhnal pryč. Kdyby nešla, tak by sem se s ní začal prát. **0 bodů**
- Celkové hodnocení: 7 bodů**

ADAM	Rozpoznání emocí	Regulace emocí	Porozumění sociálním situacím	Sociálně- kompetentní jednání
<b>Hrubý skór</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>7</b>
<b>Vážený skór</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

Dítě získalo celkem ve 4 subtestech měřících dílčí složky socio-emoční inteligence hrubé skóre 31 bodů, což odpovídá dle převodních tabulek pro aktuální věk dítěte. Vážený skór odpovídá 41 bodům a v převodu na socio-emoční index 102 bodů, 54,8 percentil (84-119 interval spolehlivosti).

## **Příloha D Rozhovor s rodiči nadaného dítěte Radka**

Úvod – *volný rozhovor*

### **DOMÁCÍ PROSTŘEDÍ**

#### **HRY**

- S jakými hrami a hračkami si nejraději Radek hraje? Ještě Vás něco napadá?  
*Hraje si nejvíce s legem. Má rád písničky. Hraje si na učitele, strojevůdce, průvodčího. (Nebaví ho čtení – od maminky, spíše reálná videa „Dětská dopravní policie, Hurvínek, National geography – dokument „Co by se stalo, kdyby se zastavila země“ to ho baví a povídat si o tom). Hřiště a lezení ho baví.*
- O jaké jiné činnosti či aktivity se doma zajímá, třeba i s vámi dospělými?

*Povídáním, rozebírání situací a hlubších tématech.*

- Jakým způsobem tráví doma nejvíce času?  
*Povídáním a hrou s legem. Poslední dobou si často hraje na učitele, řídí, vysvětluje a vymýšlí různé úlohy.*

#### **POMOC S CHODEM DOMÁCNOSTI**

- Pomáhá s něčím v domácnosti (utírání nádobí, chystání příborů aj.)?

*Prostříit na snídani, uklidit po každém jídle. Uklidit si po sobě oblečení, i složit oblečení.*

- Má nějaké služby či úkoly?

*Další služby nemá.*

#### **VÝCHOVA V DOMÁCÍM PROSTŘEDÍ**

- Co za témata ho konkrétně zajímá, o čem se doma rádi bavíte?

*Povídání si o hlubších tématech (aktuální témata, co někde slyší, chce vysvětlit). Má rád vlaky, metra, Prahu.*

- Má dostatek pozornosti od členů rodiny doma, a jakým způsobem se mu věnujete?

*Každý den chodí na hřiště. Povídáme si hodně.*

- Kolik času se věnujete doma synovi? Vy – manžel (jak, kolik času?) - prarodiče?

*Výchova je spíše na mě (mamince). Otec je s ním méně, tak si ho chce užít. O víkendech jsme na výletech, moc doma nejsme.*

- Upřednostňuje více názory od Vás, manžela, nebo je to vyrovnané (na koho víc dá)?

*Je to stejné. Dost často si udělá svůj názor. Respektuje oba stejně.*

- Jakým způsobem jste od narození vedli výchovný styl, jak přistupujete k nevhodnému chování, negativním reakcím, konfliktům apod., jak dítě naopak motivujete?

*Stanovené hranice, rituály a stereotypy. Nejsou dobré změny, zlepšuje se, dokáže se lépe srovnat.*

- Jsou nějaké situace v oblasti chování či reakcí, se kterými si nevíte rady?

*Nebylo. Nic zatím. Už se nevzteká (dříve bylo sporadicky), když se mu něco nelíbí, tak odmlouvá, je to velký diskutér, vymýšlí způsoby, jak to neudělat. Zatím nebylo nic. Za poslední rok a půl proběhlo mnoho změn, ale negativní projevy nenastaly.*

- Jak se Vy sami snažíte rozvíjet nadání u syna?

*Žádné speciální úkoly, pracovní listy neděláme, to se dělá všechno ve školce. Když ho něco zajímá, diskutujeme o tom.*

## **ADAPTACE**

- Měl Radek nějaké problémy, nebo projevy zvláštního chování, či reakcí při nástupu do MŠ? Jaké?

*2 ¾ let – jesle, vztekal, házel sebou v obchodech, když neměl, co chtěl, doma nebrečel, ale v jeslích chvíli brečel, po pár týdnech se to srovnalo úplně*

- Jakým způsobem snáší změny – z odloučení od rodiny, při změně prostředí (nová třída, nová paní učitelka, výlety, pobyt u prarodičů, odjezd Váš či manžela na služební cestu aj.)?

*Konference na týden – byla změna chování, hned to učitelky poznaly, změna po příjezdu. Že se dal víc do pohody. Byl nesoustředěný, vnitřně to sám prožívá „ve svém světě“. Asi byl smutný.*

- Jak se choval Radek při nástupu do MŠ, jakým způsobem to prožíval doma? (změna chování, problém se spánkem aj.)

*V Mš úplně dobré, neměl rád první paní učitelku, měl rád druhou učitelku, už nebyly žádné scény.*

## **PROJEVY EMOCÍ, EMPATIE A SOCIÁLNÍ CÍTĚNÍ**

- Jak Radek mluví o dětech z MŠ či svého okolí ve vztahu k sobě samému?

*Jak a proč kdo udělal. Hodně diskutuje s učitelkami. Na pár dětí vzpomíná doma ze třídy, ale zatím žádné kamarády velké nemá, teď na hřišti poznává a má radost, když vidí kamarády, které zná.*

- Do jaké míry je jeho chování ovlivněno emocemi, jak reaguje na kritiku a potrestání?

*Není nadšený, trucuje, vzteká se, ale tak, že řekne – „ty jsi zlá“, více to neprožívá, bez agresivních reakcí.*

- Jakým způsobem rozvíjíte empatii, sociální citění, jak si vysvětlujete správné vzorce chování – k přírodě, živým tvorům a lidem? (čtení pohádek, filmy, reakce na situace aj.)

*Pohádky ho nebaví, nekouká se na ně. Bavila ho Zlatovláska (písničky, zpívat), má i hudební nadání. Nerozvíjíme. Diskutujeme různé situace a rozebíráme dané situace a vztahy společně.*

## **SOUROZENCI (v případě, že nadané dítě má sourozence)**

*nemá*

- ***Prostor pro volnou diskusi***

*Zvířata ho moc nezajímají. Kroužky – AJ, plavat s MŠ, atletika – kvůli socializaci, kvůli jiné skupině dětí, chodil na předškoláčka (aby si zvyknul na školu), teď projevil zájem o lezení,*

zruší Aj protože půjde na jazykovou ZŠ. Projevil hudební nadání a zájem o piano, ale uvidíme, časem, nechceme mít tolik kroužků najednou.

## Příloha E Test Emoční inteligence chlapce Radka

1, Dobře se cítí, (nejvíc má **radost**) **1 bod**

2, Ten se mračí, je smutný, **naštvaný** (když zlobil třeba tak je naštvaný) **1 bod**

- Aby neměl vztek...? Zapomenout na to, myslet na něco jiného, hezkého, na tramvaje, třeba, aby jel vlakem. – Dítě využilo především strategie „**Rozptýlení**“, *ale dalo by se zahrnout i do kategorie „Zapomenutí“ (zapomenout na to, myslet na něco jiného) – 2 body*

3, Bojí se, je jí zima. Má **strach**. **1 bod**

- Aby neměla strach? Otočit se, odejít nebo odjet od toho, čeho se bojí. „**Vyhýbavá strategie**“ **1 bod??**
- Udělám to samé, ve školce řeknu paní učitelce, doma mamce.

4, Je **smutná**. **1 bod**

- Já odejdu, hraju si s vláčkama. „**Jednání zaměřené na problém**“ **2 body**
- Aby nebyla smutná? – aby si šla něco číst, nějakou knihu.

5, Je **překvapená**. (*Siko - všiml si mé propisky, říká že Siko je u Pardubic*) **1 bod**

6, Je **smutný**. Je nakřivo, proto je smutný. **1 bod**

7, Něco ho vyděsilo. Ne strach. Je **vyděšený**. **1 bod** (*Avšak dítě pocit nesrovnává se strachem!*)

8, Je **naštvaná**. **1 bod**

9, Nevím, je **vyděšený**. **0 bodů**

10, Je veselý, má **radost**. **1 bod**

**Hodnocení 1. části: 9 bodů**

**Hodnocení 2. části: 5 bodů**

**Třetí část pod číslem 13. „Porozumění sociálním situacím“**

1, Nevím, je smutná (2 body) (holčička), že kluk jí vzal čepici (2 body). Ale proč jí vzal čepici? Protože byla zlá? Že ten kluk byl zlej. Kluk je naštvaný, tváří se, jako by byl ve vězení. Má vztek. Holčička se cítí špatně. **4 body**

2, Nevím, že by šel po chodníku a on do něj vrazil, že by šel ke krajnici a on ho narazil. (2 body) Kluk se mračí, je smutný. Paní je matka? Mává někomu? *ztrácí zájem* **2 body**

**Hodnocení: 6 bodů**

**Čtvrtá část zahrnuje subtest 14. „Sociálně-kompetentní jednání“**

a, Jsou párty, párty – křičí a něco dělají, tancují. *Říkám mu, že hrají hru. Reakce:* No jasně, hrají hru... Šel bych si s nima hrát hru. Zeptal bych se, jestli můžu. **2 body**

b, Narazila si něco. Zavolal bych doktora, kdybych sebou nic neměl. Dával bych na to trávu, bylinky. Řekneme to paní učitelce. **2 body**

c, Je rozzlobený a ukazuje, že to udělal on. Kopl bych ho do zadku, do „pind'ouru“. **0 bodů**

d, Oni se perou. Tak by sem je taky kopl, aby to už nedělaly. **0 bodů**

e, Ten je smutný. Někam bych ho vzal, do školky nebo do školy (otáčí na další obrázek a říká – ne, na pláž bych ho vzal) **2 body**

f, Tahle je zlá a chce do toho kopnout. A proč do toho chce kopnout? **1 bod**

Zavolal bych plavčíka, v Tunisku byl plavčík. Dyt' taky táta naháněl plavčíka, protože nám to zbořili. Ve školce – vždycky to žalujeme na sebe.

**Hodnocení: 7 bodů**

RADEK	Rozpoznání emocí	Regulace emocí	Porozumění sociálním situacím	Sociálně- kompetentní jednání
<b>Hrubý skór</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>7</b>
<b>Vážený skór</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>10</b>

### **Pro věk Radka – 6,3 let (testován v březnu 2018)**

Celkové hodnocení Emoční inteligence dle subtestu vyšel na 27 bodů hrubý skór.

Vážený skór se rovná 41 bodům. SEI 102, 54,8 percentil, 84-119 95% interval spolehlivosti. Jedná se o průměrný výsledek.

## **Příloha F Rozhovor s rodiči nadaného dítěte - Emil**

Úvod – *volný rozhovor*

### **DOMÁCÍ PROSTŘEDÍ**

#### **HRY**

- S jakými hrami a hračkami si Emil nejraději hraje? Mám uvedeno lego, člověče nezlob se, kostky, pexeso, kreslení, hra se sestrou, písek. Ještě Vás něco napadá? V MŠ si rád píše různá čísla a číselné řady, doma také?  
*– „Hraje na počítači, nebo tabletu Maincraf, maximálně 1h denně, dále hry na rozvoj jemné motoriky na mobilu. Dále ho velmi baví společenská hra „Umí prase létat“, kde se určují vlastnosti živočichů. Hru hraje s námi rodiči, nebo prarodiči. Hraje si i s legem a další oblíbenou hrou je „Jenga“ také s někým z rodiny.*
- O jaké jiné činnosti či aktivity se doma zajímá, třeba i s vámi dospělými?  
*- Vaří, peče rád po mém požádání (matka), ne více jak 1x týdně. Práce v kuchyni ho baví, dělá ji velmi pečlivě, dá si záležet.*
- Jakým způsobem tráví doma nejvíce času?  
*– nejde specifikovat, hodně času trávíme na kroužcích, u prarodičů. Velmi ho baví jízda na koloběžce.*

### **POMOC S CHODEM DOMÁCNOSTI**

- Pomáhá Emil s něčím v domácnosti (utírání nádobí, chystání příborů aj.)?  
*- „Ano umývá podlahu poctivě, baví ho ždímání mopu („automatický mop“).*
- Má nějaké služby či úkoly?  
*- Ano, jednu věc zodpovědnosti má a tou je vkládání tablety do myčky a zapínání, které může dělat jen on.*

### **VÝCHOVA V DOMÁCÍM PROSTŘEDÍ**

- Co za témata ho konkrétně zajímá, o čem se doma rádi bavíte?  
*- „Co bylo v Mš k jídlu, co dělali ve školce. Při výletech si povídáme a Emil vypráví dlouhé náročné příběhy.*



- Má dostatek pozornosti od členů rodiny doma, a jakým způsobem se mu věnujete?
  - *„Pozornost od rodiny vyhledává spíše sám, když chce s něčím poradit, pomoci, zahrát si hru apod., nijak speciálně se mu nevěnujeme, není bohužel čas.“*
- Kolik času se věnujete doma synovi? Vy – manžel (jak, kolik času?) - prarodiče?
  - *„Rovnoměrně. S dědou pravidelně navštěvuje kroužky.“*
- Upřednostňuje Emil více názory od Vás, manžela, nebo je to vyrovnané (na koho víc dá)?
  - *„Srovná si názor od všech. Spíš čerpá inspiraci, nemá autoritu, jako takovou.“*
- Jakým způsobem jste od narození vedli výchovný styl, jak přistupujete k nevhodnému chování, negativním reakcím, konfliktům apod., jak dítě naopak motivujete?
  - *„Pravidla, demokratická výchova, hodně přemýšlí o tom. Demokratický styl – od malička šlo (u ostatních dětí ne, ty museli mít hranice). Doma musíme řešit někdy rozpory se starším bratrem, kdy jim domlouvám (matka) a musí se nad sebou oba zamyslet.“*
- Jsou nějaké situace v oblasti Emilova chování či reakcí, se kterými si nevíte rady?
  - *„Nesedli si s paní učitelkou na kroužku v hudební přípravce, nechtěl tam chodit kvůli paní učitelce, brečel a dělal scény. Motivovali jsme ho v podobě bistra v budově, kde si vždy dáme nějakou dobrotu. Nezjistili jsme stále, co se mohlo stát.“*
- Jak se Vy sami snažíte rozvíjet nadání u syna?
  - *„Není čas kvůli povinnostem starších dětí. Momentální téma je hudební nástroj pro Emila. Ten bere jako svůj vzor bráchu, který hraje na trombon.“*

## ADAPTACE

- Měl Emil nějaké problémy, nebo projevy zvláštního chování, či reakcí při nástupu do MŠ? Jaké?
  - *„Nevím, možná nějaký čas krátce plakal po odloučení.“*
- Jakým způsobem snáší změny – z odloučení od rodiny, při změně prostředí (nová třída, nová paní učitelka, výlety, pobyt u prarodičů, odjezd Váš či manžela na služební cestu aj.)?
  - *„Spíše dobře, hodně cestujeme a vše je v pořádku. Ani po několikadenním odloučením ode mě, kdy jezdím do Brna nestrádá, voláme si přes počítač a vidíme se pomocí video-hovoru.“*

- Jak se choval Emil při nástupu do MŠ, jakým způsobem to prožíval doma? (změna chování, problém se spánkem aj.)
  - „*Nevím, nevzpomínám si.*“

## PROJEVY EMOCÍ, EMPATIE A SOCIÁLNÍ CÍTĚNÍ

- Jak Emil mluví o dětech z MŠ či svého okolí ve vztahu k sobě samému?
  - „*Vztahy neřeší vůbec, je flegmatický. Často mluví o holčičce ze školky a říká o ní, že je zlá, tak si vysvětlujeme, že není zlá, ale má jinak stanovená pravidla. Také mluví o dětech z kroužků a kamarádech z Mš.*“
- Do jaké míry je jeho chování ovlivněno emocemi, jak reaguje na kritiku a potrestání?
  - „*Nejčastěji u sourozenců. Není za co ho trestat, je hodný, citlivý ve vztahu k bratrovi, buď brečí, nebo se poperou.*“
- Jakým způsobem rozvíjíte empatii, sociální cítění, jak si vysvětlujete správné vzorce chování – k přírodě, živým tvorům a lidem? (čtení pohádek, filmy, reakce na situace aj.)
  - „*čteme Emušáky před spaním. Vysvětlujeme, povídáme si. I sám Edík se velmi zajímá o 2. díl Emušáků, o kterém se rád baví.*“

## SOUROZENCI (v případě, že nadané dítě má sourozence)

- Jaký mají od sebe Vaše děti věkový rozestup?
  - „*10 let bratr, 13 let dívka, čili o 4 roky bratr a o 7 let je starší sestra*“
- Jaký se domníváte, že mají mezi sebou sourozenci vztah? (V jaké oblasti si mezi sebou rozumí a v jaké mají naopak problémy? Jaká je mezi sourozenci komunikace? Hádají se často? Dochází mezi nimi i k fyzickým konfliktům?)
  - „*Bratr bere Emila jako konkurenci, je na něj ošklivý. Když byl malý, tak ho Ruda miloval. Emil má rád všechny. K holčičce nemají takový vztah. Ona se s ním ráda pyšní, pomůže mu, ale nehrají si spolu tolik.*“
- Jsou ochotní si vzájemně pomoci, zastávají se jeden druhého?
  - „*Moc ne. Se sestrou ano.*“
- Vnímá sestra Emila jako nadaného? Ví to o něm?
  - „*Nebavíme se o tom vůbec. Holčička je nadaná od mala. Bratr není, je to spíše sportovec a je velmi citlivý.*“

## Prostor pro volnou diskusi

## Příloha G Test emoční inteligence chlapce Emila

1, Směje se, má radost – třeba má radost z přírody, barev, vody. **1 bod**

2, Je Naštvaný. **1 bod**

- A, Lehnout si, zahnat to, jít za mamkou.
- B, Jdu si lehnout.
- C, Půjdu za mamkou a řeknu jí to, proč jsem naštvaný, ona mi pomůže, poradí mi.  
**2 body** – „*Vyhledání kontaktu s druhým člověkem*“, dalo by se zahrnout i do kategorie „*Rozptýlení*“

3, Vylekaná. **1 bod**

- Asi jí vylekal pavouk, odejít od něho pryč.
- Odejdu od něho pryč.
- Už se tam nevracím.  
**1 bod** - „*Vyhýbavá strategie*“

4, Smutná. **1 bod**

- Jít si lehnout.  
**2 body** - „*Strategie rozptýlení*“

5, Je vylekaná, bojí se. **0 bodů**

6, Je smutný. **1 bod**

7, Je vylekaný. **1 bod**

8, Asi je naštvaná. **1 bod**

9, Cítí radost a je vylekaný. **0 bodů**

10, Má radost. **1 bod**

**Hodnocení 1. části: 8 bodů**

**Hodnocení 2. části: 5 bodů**

### 13. Porozumění sociálním situacím (není mu rozumět)

1, Jsou smutní? Kluci jsou zlí. Nevím. **2 body**

2, Kolem vrazil do kluka, nedíval se dopředu a vrazil do něj. **1 bod**

Paní je vylekaná. **2 body**

**Hodnocení 3 části: 5 bodů**

#### 14. Sociálně-kompetentní jednání

a, Hrajou si, poprosil bych, jestli si můžu s nimi hrát. **2 body**

b, O ty kameny asi upadla, je tam krev. Obvázal bych to, zalepil, aby to drželo. **2 body**

c, Někdo na někoho svádí vinu, je naštvaný. Snažil bych se uhnout, uhýbal bych se mu, přeskočil ho. *Návodné dotazování* – řekl bych to mamince. **1 bod**

d, Perou se, řekl bych to paní učitelce, jejich mamce.

*Návodné dotazování* - řekl bych holkám, ať toho nechají. **2 body**

e, Je smutný. Zeptal bych se ho, proč je smutný, pomohl bych ho utěšit. **2 body**

f, Chce to asi zničit. Řekl bych jí, ať toho nechá, nebo bych si ho musel postavit znovu. Nebo bych to řekl mamce nebo paní učitelce. **2 body**

**Hodnocení 4. části: 11 bodů**

EMIL	Rozpoznání emocí	Regulace emocí	Porozumění sociálním situacím	Sociálně- kompetentní jednání
<b>Hrubý skór</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>11</b>
<b>Vážený skór</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>15</b>

**Celkové hodnocení emoční inteligence:** 29 bodů hrubý skór. Vážený skór je celkem 40 bodů. Výsledek SEI je 100, Percentil 50,0, 82-118, 95% interval spolehlivosti.

## Příloha H Ukázka testu NOMI – záznamový list



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ  
TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ  
REPUBLIKY.

# NOMI - ZÁZNAMOVÝ LIST

**Jméno a příjmení:** Emil

**Datum narození:** XXX

**Věk:** 6,4

**MŠ:** Hradec Králové

**Datum testování:** 15.3.2018

### Celkové hodnocení

V levém sloupci každé tabulky v záznamovém listě získává dítě za každou část úkolu jeden bod, který zaškrtneme. Nesplnění žádného z úkolů hodnotíme nulou.

V pravém sloupci hodnotíme originalitu každé části úkolu. Kde není možné originalitu hodnotit, je v tabulce vyznačen X.

	body	body za originalitu
<b>I.</b>	2	0
<b>II.</b>	5	0
<b>III.</b>	4	6
<b>IV.</b>	5	X
<b>V.</b>	10	6
<b>VI.</b>	2	X
<b>VII.</b>	6	1
<b>VIII.</b>	16	1
<b>celkem</b>	<b>50</b>	<b>14</b>
<b>&lt;20 bodů celkem</b>	<b>podprůměrný výsledek</b>	
	<b>10 % dětí</b>	

<b>20-55 bodů celkem</b>	<b>průměrný a mírně nadprůměrný výsledek</b>	<b>80% dětí</b>
<b>&gt;55 bodů celkem</b>	<b>výrazně nadprůměrný výsledek</b>	<b>10% dětí</b>

**Podněty k pozorování:** (není nutné tuto tabulku ve všech řádcích vyplňovat)

<b>slovní hodnocení</b>	
<b>samostatnost</b>	Chlapec byl převážně samostatný.
<b>přístup k úkolové situaci</b> (motivace, obavy, nadšení)	Motivace převládala vnitřní, práce s úkoly ho bavila. Často odpovídal zprvu „nevím“, po zopakování či navádění v podobě otázek ho dovedla k vyřešení úkolů.
<b>spolupráce</b>	Výborná, bezproblémová.
<b>snaha úkol vždy vyřešit – nevzdát se</b>	Ano, snažil se, někdy mu trvalo řešení déle, více se zamýšlel, ale snažil se úkol vyřešit.
<b>schopnost požádat o pomoc</b>	Nebyla nutná.
<b>kreativita - vlastní návrhy řešení</b>	Více se rozpovídal u dokonalého zvířete a také u úkolu „Co by se stalo, kdyby“.
<b>zapojování examinátora ☺</b>	Aktivní, časté opakování zadání, dotazování a navádění otázek k vyřešení úkolů.
<b>pracovní tempo</b>	Pomalejší.
<b>pozornost</b>	Dobrá, soustředil se vydržel bez problémů.
<b>výkyvy ve výkonech</b>	Nezaznamenáno.
<b>humor ☺</b>	Vše mu přijde vtipné, zejména úkol „Analogie“.
<b>perfekcionismus</b>	V případě obrázku (dokonalé zvíře) bych řekla, že ano, precizní kresba, dal si velmi záležet.

## I. Počty

### 1) *Auta s koly*

řešení		originalita
0	kola nespočítá	X
1	<b>napočítá 6 kol</b>	X
2	kola napočítána po dvojicích či vhladem (ihned řekne celkový výsledek)	X
3	napočítá 12 ( i ta, co nejsou vidět)	X
4	počítá i rezervy, nebo jiné originální řešení	1
1	<b>celkem</b>	

### 2) *Oči ve tmě*

	řešení	originalita
0	oči nespočítá	X
1	<b>napočítáno 10 očí</b>	X
2	použil/a strategii počítání po párech	X
3	odpověděl/a velmi rychle, uplatnil/a celostní vnímání, spočítá vhladem	X
4	započítal/a i naše oči či oči jiných bytostí v okolí (např. hračka, obrázek)	1
1	<b>celkem</b>	

celkem body	odpověď	originální odpověď
2		

Poznámky:

## II. Analogie

0	dvojice přiřazených obrázků	originalita
1	Oči - květiny	1
1	Okna – uši	1
1	Dveře – pusa	1
1	Motýlek - květiny	1
1	Klobouk- střecha	1
5	celkem	Celkem 0

**Poznámky:** chlapec vymyslel mnoho variant, nedokázal však moc nic logicky zdůvodnit, říkal o všem, že je „vtipné“, přiřazoval tomu podobnost v párech, či tvaru. Vybrala jsem tedy z odpovědí chlapce ty „nejsprávnější a nejlogičtější“.

## III. Dokonalé zvíře

0	4 fáze - za každou fází 1 bod	originalita
1	nakreslení	1-2
1	pojmenování	1-2
1	vyprávění	1-2
1	hodnocení	X
4	celkem	6

### Vyprávění:

Tady má křídla, tady nohy no. Uměl by chodit i létat, taky by něco dokázal něco zabít, a nebo něco rozdělat, nebo zabít. Zabil by cokoliv a potom rozdělat by třeba dům, cokoliv by rozdělat. Mohl by rozdělat oheň tím svým bodákem, co má vepředu a potom kamenem, aby to udělalo oheň. Žil by kdekoliv, kde by se mu zachtělo. Jedl by maso, třeba rybí, prostě jakýkoliv. Když není maso tak třeba i listí. Ve vzduchu by vypadal jako placka. Křídla a nohy by měl roztáhlý do stran.



#### IV. Kostky

0	
1	2+2+2
1	3+2+1
1	5+1
1	4+2
1	3+3
1	
<b>5</b>	<b>celkem</b>

#### V. Co by se stalo

*Kdyby všechny domy vypadaly stejně*

	za každou odpověď 1 bod	originalita
0		0
1	Nikdo by je nerozeznal, měli by stejné značky.	1
1	Lidé by si přestali pamatovat, na jaké straně bydlí.	1
1	Všechno by byla jedna ulice (stejná).	1
1	Nemohli by jít ven, nevěděli by kudy vyjít z ulice.	1
1	Pomohl by mi kompas.	1
<b>5</b>	<b>celkem</b>	<b>4</b>

*Kdyby lidi měli křídla*

	za každou odpověď 1 bod	originalita
0		0
1	Nemohli bysme chodit, ale jen se odrazili a letěli.	1
1	Možná bysme nepotřebovali kompas.	1
1	Potřebovali bysme si je někdy sundat, třeba při svačině (křídla).	1
1	Letěl bych se podívat po světě a postavil si tam domek.	1
1	Někdy bych si zaletěl domů, tam do té ulice.	1
<b>5</b>	<b>celkem</b>	<b>2</b>
<b>celkem body</b>		<b>originalita</b>
<b>10</b>		<b>6</b>

**Poznámky:** Kreativní, vymýšlí rád příběhy.

## VI. Řada symbolů

Započítáváme a skórujeme 1 bodem i symbol v závorkové řadě

0	
1	Slunce
1	Kytka
1	
1	
2	<b>celkem</b>

## VII. Absurdní situace

1) *Krtek nosil do svého hnízda oříšky. Nesl jich pět a jeden ztratil. Ostatní tři se mu podařilo si pěkně uschovat na zimu.*

0	3 řešení = 3 body	Jiná odpověď	originalita
1	nesbírá oříšky		1
1	nemá hnízdo	Má chalupu nebo doupě.	1
1	v počtech chybí 1 oříšek		1
3	<b>celkem</b>		

2) *Užovka se topila v rybníce. Zachránil ji ježek, který zrovna poskakoval kolem.*

0	3 řešení = 3 body	Jiná odpověď	originalita
1	nemohla se topit, protože umí plavat	Je to vodní had.	1
1	ježek poskakovat neumí	Může poskakovat kolem rybníka.	1
1	ježek užovky loví	Ježek neumí plavat.	1
1	<b>celkem</b>		

3) *Byly Vánoce. Čáp si postavil hnízdo na plotě. Přinesl do hnízda svým mlád'atům dvě žáby a dvě čokolády, aby neměla hlad.*

0	3 řešení = 3 body	Jiná odpověď	<b>originalita</b>
1	čáp v zimě v Čechách není		1
1	nehnízdí nikdy na plotě	Na komíně.	<b>1</b>
1	nejí čokoládu		1
2	<b>celkem</b>		

<b>celkem body</b>	<b>originalita</b>
6	1

## VIII. Kategorie

A)

0	<b>kategorie</b>	<b>zařazené předměty - max. 4 předměty = 4 body</b>				<b>originální</b>
1	Voda (činnosti)	rybník	řeka	prut		1
1	Oblečení	klobouk	triko	holínky		1
1	Barvy (stejně)	deštník	míč			1
1	Věci na hokej	triko	hokejka			<b>1</b>
1						1
1						1
4	<b>celkem</b>	<b>celkem za zařazené předměty: 10</b>				<b>Celkem 1</b>

B) – max. 4 body

0	<b>řešení</b>	<b>originalita</b>
1	netopýr	1
1	myš	1
1		1
1		1
2	<b>celkem</b>	

<b>Součet bodů za počet kategorií a počet zařazených předmětů v obou tabulkách</b>	<b>originalita</b>
<b>16</b>	<b>1</b>

# Příloha CH Ukázka posuzovací škály L. Hříbkové – záznamník pro učitele Chlapec Adam

Výstup z projektu SIPVZ 1156P2006  
Umíme si s nadáním poradit?

## POSUZOVACÍ ŠKÁLA CHOVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU pro učitelky mateřských škol, dle L. Hříbkové

Jméno dítěte: [redacted] Věk dítěte: 5,11  
Adresa MŠ: [redacted]  
Posuzovatel: Z. DITA HRŠELOVÁ Datum vyplnění: 4. 2. 2017

### 1. část

Označte buď jedničkou ve sloupci ANO nebo NE nebo přidejte počet bodů

č. otázky	otázka	ANO	NE	body
1.	Dítě je schopno přečíst celou větu nebo alespoň jednotlivá slova.	1		
2.	Dobře rozumí obsahu vět, které je schopno přečíst.	1		
3.	Rozumí vztahům, jako např. nahore - dole, vrchní - spodní, daleko - blízko atp.	1		
4.	Vydrží u hry nebo úkolu, který trvá, asi 25 minut?	1		
5.	Rozlišuje sluchově podobnost a rozdílnost v počátečních hláskách slov, např. šit - žit, bit - pit apod?	1		
6.	Umí reprodukovat řadu pěti čísel (v rozsahu od 0 do 9) kupředu a řadu čísel pozpátku?	1		
7.	Umí rozoznat jednotlivé mince a zná jejich rozdílnou hodnotu?	1		
8.	Dovede kategorizovat (obrázky, předměty, hračky apod.)?	1		
9.	Má zálibu v počítání věcí a je "fascinován" čísly?	1		
10.	Dovede psát tiskacím písmem různá slova (ne pouze své jméno)?	1		
11.	Dovede si zavázat tkaničky?			

Výstup z projektu SIPVZ 1156P2006  
Umíme si s nadáním poradit?

### 2. část

Označte jedničkou v příslušném sloupci Vaši odpověď

č. otázky	otázka	zřídka	občas	často	téměř vždy	
13.	Dovede vlastními slovy interpretovat vyprávění nebo předkládané obrázky?			1		
14.	Předvídá možný závěr vyprávění?			1		
15.	Navrhuje řešení problémů, o nichž se ve třídě hovoří?				1	
16.	Klade množství otázek a je zvědavý?				1	
17.	Vyslovuje kritické pochybnosti?				1	
18.	Při hře vymýšlí stále něco nového?		1			
19.	Přizpůsobuje se snadno novým situacím?	1				
20.	vyhledává stále nové úkoly a aktivity?		1			
21.	Je kooperativní a je všeobecně lehké s ním vyjít?	1				
22.	Má tendenci dominovat nad ostatními a řídit činnosti, kterých se zúčastní?			1		
	<b>celkem</b>		2	2	3	3

Celkové hodnocení: 10. stem - předpoklad mimořádného nadání!