UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2020 Petra Nečesaná

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Mgr. Petra Nečesaná

Rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností nadaných detí v inkluzívnom vzdelávacom prostredí

Olomouc 2021 vedoucí práce: Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.

Prehlásenie

Prehlasujem, že som bakalársku prácu vypracovala samostatne a použila len uvedenú literatúru a zdroje.

V Rožnově pod Radhoštěm dňa 24.4.2021 Mgr. Petra Nečesaná

Poďakovanie

Ďakujem Mgr. Kateřine Jeřábkovej Ph.D. za cenné rady, inšpiráciu a vedenie pri písaní bakalárskej práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Petra Nečesaná
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností nadaných detí v inkluzívnom vzdelávacom prostredí
Název v angličtině:	Social and emotional skills training in gifted children in inclusive education
Anotace práce:	Práca sa zameriava na problematiku rozvoja sociálnych a emocionálnych zručností u nadaných detí v inkluzívnom vzdelávacom prostredí. Uvádza základné pojmy a ich súčasné vymedzenie, ponúka pohľad na osobnostné, sociálne a emocionálne charakteristiky nadaných z hľadiska súčasných výskumov a názorov. Popisuje proces rozvoja sociálnych a emocionálnych zručností s dôrazom na uplatnenie u nadaných detí a ponúka prehľad aktuálne využívaných a dostupných metód rozvoja sociálnych a emocionálnych zručností u detí.
Klíčová slova:	rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností, nadaní, osobnostné, sociálne, emocionálne charakteristiky nadaných, metódy rozvoja sociálnych a emocionálnych zručností, inkluzívne vzdelávanie
Anotace v angličtině:	The thesis is focused on social and emotional skills training in gifted children in inclusive education. It presents basic concepts and their contemporary definitions. It offers current research and opinions about personal, social and emotional characteristics of gifted. It describes process of social and emotional skills training with an emphasis on the application to programs for gifted children. If offers an overview of available and used methods of social and emotional skills training in children.
Klíčová slova v angličtině:	social and emotional skills training, gifted, personal, social, emotional characteristics of gifted, methods of social and emotional skills training, inclusive education
Přílohy vázané v práci:	2 prílohy
Rozsah práce:	100 890 znakov
Jazyk práce:	slovenský

Obsah

Úvod ... 7

1 Vymedzenie hlavných pojmov ... 9

1.1 Nadanie ... 9

1.2 Sociálne a emocionálne zručnosti ... 11

1.3 Inkluzívne vzdelávanie ... 15

2 Osobnostné, sociálne a emočné charakteristiky nadaných ... 17

2.1 Osobnostné charakteristiky nadaných ... 17

2.2 Emocionálne charakteristiky nadaných ... 24

2.3 Sociálne charakteristiky nadaných ... 27

3 Rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností nadaných ... 30

3.1 Emocionálne a sociálne potreby nadaných ... 30

3.2 Proces rozvoja sociálnych a emočných zručností nadaných ... 31

3.2.1 Identifikácia sociálnych a emočných zručností ... 32

3.2.2 Navrhnutie adekvátneho programu ... 34

3.2.3 Aplikácia programu ... 36

3.2.4 Evaluácia programu ... 37

3.2.5 Možnosti a limity programov ... 37

4 Metódy rozvoja sociálnych a emocionálnych zručností ... 39

4.1 Popis vybraných metód ... 40

4.2 Prehľad vybraných metód ... 45

Záver ... 48

Použité zdroje ... 49

Zoznam príloh ... 57

Príloha 1 ... i

Príloha 2 ... vi

Úvod

Hlavným zameraním tejto práce je téma rozvoja sociálnych a emocionálnych zručností u nadaných v inkluzívnom vzdelávacom prostredí. Práca je koncipovaná s prevažne teoretickým zameraním, pričom vychádza z najnovších dostupných názorov a výskumov z tejto oblasti.

V prvej kapitole práca ponúka prehľad definícií základných pojmov z danej oblasti, menovite: nadania, sociálnych a emocionálnych zručností a inkluzívneho vzdelávania. Druhá kapitola sa zameriava na osobnostné, emocionálne a sociálne charakteristiky nadaných, pochopenie ktorých považujeme za nevyhnutný predpoklad pre kvalitnú prácu s nadanými. Veľký priestor v práci dostáva tzv. synchrónny pohľad na nadaných, ktorý zastáva myšlienku toho, že celý vývoj nadaných má synchrónny charakter a teda je celkovo akcelerovaný (na rozdiel od doteraz prevládajúceho asynchrónneho pohľadu). Táto myšlienka je rozvinutá najmä v súvislosti s emocionálnymi a sociálnymi špecifikami nadaných.

Tretia kapitola sa venuje rozvoju sociálnych a emocionálnych zručností nadaných, ktorý začína uvedomením a špecifikovaním emocionálnych a sociálnych potrieb nadaných. Ďalej ponúka popis procesu rozvoja emocionálnych a sociálnych zručností a jeho jednotlivých častí.

Posledná kapitola je venovaná konkrétnym metódam rozvoja emocionálnych a sociálnych zručností dostupných v rámci Českej alebo Slovenskej republiky. Uvedené metódy nie sú určené priamo pre populáciu nadaných, avšak máme za to, že sú v programoch rozvoja emocionálnych a sociálnych zručností uplatniteľné, ak takýto program bude vychádzať z kvalitného porozumenia všeobecným charakteristikám nadaných, poznania konkrétneho nadaného jedinca či skupiny, všeobecných princípov vedenia rozvojových stretnutí a reflexie vlastných preferencií, možností a cieľov. Práca má za cieľ predstaviť také metódy, ktoré disponujú konkrétnym materiálom, ktoré je možné zakúpiť. Prirodzene existujú i rôzne iné metódy, ktoré v práci tiež v krátkosti spomíname a určite i také, ktoré v práci spomenuté nie sú. Potreba zhromaždenia metód rozvoja sociálnych a emočných zručností vyšla z osobných skúseností autorky ako i z pozorovania a rozhovorov s kolegami. Pri plánovaní samotného programu môže byť pre menej skúseného človeka množstvo dostupných možností (aktivít, hier, pracovných listov, metód a pod.) až zahlcujúce, preto považujeme za praktické a užitočné usporiadanie konkrétnych metód s už vyhotoveným materiálom a uvedenie ich krátkeho popisu či praktických informácií.

Práca nemá za cieľ odporúčanie konkrétnych metód či hodnotenie týchto metód z hľadiska efektívnosti či iného hľadiska. Výber konkrétnej metódy ponechávame na čitateľa

a to z dôvodu veľkého množstva faktorov, ktoré do tohto výberu vstupujú (napr. typ stretnutí, vek detí, veľkosť skupiny, cieľ stretnutí, akreditácia, finančné možnosti, profesia a mnohé iné).

Okrem samotného obsahu práce upriamujeme pozornosť čitateľa i na Prílohy, v ktorých je uvedený zoznam a krátky popis vybraných metód ako aj ich dostupnosť.

Práca má za cieľ ponúknuť základnú orientáciu v oblasti rozvoja emočných a a sociálnych zručností nadaných ako aj v možnostiach konkrétnych metód dostupných na našom území.

1 Vymedzenie hlavných pojmov

Kapitola sa zameriava na predstavenie a základnú definíciu hlavných pojmov, s ktorými práca narába. Konkrétne ide najmä o nadanie, sociálne a emočné zručnosti a inkluzívne vzdelávanie.

1.1 Nadanie

Záujem o koncept nadania v jeho širokom ponímaní by sme mohli datovať hlboko do minulosti, jeho systematický výskum je však záležitosťou relatívne nedávnou a vyvíjal sa v rámci modernej psychológie (Dai, 2018). Hříbková (2009) uvádza štyri línie úvah o nadaní:

1. patologická línia: predpokladá vzťah medzi genialitou a psychickou alebo somatickou chorobou (napr. Platón, Kretschmer, Eisenman),
2. biologická línia: prisudzuje nadanie biologickým faktorom, najmä dedičnosti (napr. Galton, Eysenck),
3. psychoanalytická línia: pri vysvetľovaní nadania zdôrazňuje úlohu motivačných činiteľov (napr. Freud, Adler),
4. environmentálna línia: schopnosti a nadanie vidia v závislosti na prostredí a vonkajších podmienkach (napr. Watson).

Nadanie a talent sú dva najčastejšie pojmy tradične vzťahované k schopnostiam s nadpriemerným až vysokonadpriemerným stupňom rozvoja. Ich vymedzenie je však problematické. Existuje totiž množstvo definícii, ktoré sa v niektorých prípadoch vzájomne prekrývajú (Hříbková, 2009). Laznibatová (2007 in Havigerová, 2011) uvádza šesť skupín definícii nadania, v závislosti od toho, aký teoretický prístup zvolili ich autori a čo považujú za kľúčové:

1. ex-post-facto definície: prejavovanie vynikajúcich, nadpriemerných výkonov,
2. sociálne definície: potenciál podávať nadpriemerné výkony v spoločensky hodnotnej oblasti,
3. IQ definície: nadpriemerná hodnota inteligenčného kvocientu (spravidla nad hodnotu 130),
4. percentuálne definície: Gaussova krivka normálneho rozloženia psychických znakov v populácií (horných 2,14%),
5. definície zdôrazňujúce kreativitu: úroveň tvorivosti a prirodzený potenciál ju rozvíjať,
6. definície, ktoré vznikli pri rozpracovaní modelov inteligencie.

Hříbková (2009) a väčšina ďalších autorov používa pojmy nadanie a talent ako synonymá z dôvodu vágnosti kritérií pre ich odlíšenie. Medzi podobné a často používané pojmy v tejto oblasti uvádza aj vlohy, vysoké schopnosti či genialitu.

Sternberg, Jarvin a Grigorenko (2011) prichádzajú s odpoveďou na otázku, čo nadanie vlastne je, v podobe Pentagonálnej teórie pre identifikáciu nadaných (angl. The pentagonal theory for identifying the gifted), kde pre uvádza päť kritérií:

1. excelentnosť (angl. excellence), tzn. jedinec je superiórny v nejakej oblasti alebo skupine oblastí v porovnaní s rovesníkmi, inými slovami povedané je extrémne dobrý v niečom, dosahuje vysoko v posudzovanej oblasti. Ako vysoko je extrémne vysoko sa môže líšiť v závislosti od kontextu, ale táto výnimočnosť v porovnaní s rovesníkmi je nevyhnutá.
2. vzácnosť (angl. rarity), tzn. jedinec musí mať vysokú úroveň atribútu, ktorý je vzácny v porovnaní s jeho rovesníkmi. Kritérium vzácnosti musí dopĺňať predchádzajúce kritérium, pretože napriek excelentnosti v určitej oblasti, ak táto nie je považovaná za vzácnu, nebýva označovaný za nadaného.
3. produktivita (angl. productivity), tzn. oblasť v ktorej je jedinec považovaný za superiórneho musí viesť (prinajmenšom potenciálne viesť – v prípade detí) k produktivite. Iba vysoké skóre v IQ teste trivializuje čo to znamená byť nadaný. Skutočne nadaný znamená byť produktívne inteligentný, nie len byť inteligentný v akomsi abstraktnom zmysle, bez kontaktu so svetom mimo IQ test.
4. demonštratívnosť (angl. demonstrability), tzn. superiorita jedinca v oblasti, ktorá určuje jeho nadanie musí byť demonštrovateľná jedným, prípadne viacerými validnými spôsobmi. Jedinec musí byť schopný demonštrovať nejakým spôsobom, že skutočne má schopnosti alebo úspechy, ktoré vedú k prisúdeniu nadania.
5. hodnota (angl. value), tzn. jedinec musí vykazovať nadanie v jednej alebo viacerých oblastiach, ktoré sú hodnotné pre jeho spoločnosť. Čo je oceňované ako hodnota sa však môže líšiť v rámci kultúr či subkultúr.

Legislatívny rámec Českej republiky rozlišuje žiakov nadaných a mimoriadne nadaných. Definuje ich Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ktorá určuje, že za nadaného žiaka sa považuje*„…žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech*„ a za mimoriadne nadaného žiaka sa považuje *„…žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo*

sociálních dovednostech“. Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014 – 2020 MŠMT ČR špecifikuje skupinu nadaných aj z percentuálneho výskytu v populácií: „*Z populačního ročníku bývá za nadané většinou označováno 10–15 % jedinců s nejlepšími dispozicemi, resp. výkony v dané oblasti a na stejném normativním principu je založeno i vymezení skupiny mimořádně nadaných jako 2 % jedinců s nejlepšími dispozicemi/výkony.*“.

Zaujímavé východisko zo spleti definícii poskytuje Havigerová (2011), ktorá uvádza, že pre praktické potreby je dôležitejšia presná charakteristika nadaného dieťaťa (či skupiny), s ktorým chceme pracovať, než teoretické vymedzenie pojmu nadanie. Všeobecne sú nadané deti chápané ako deti s vývinovým náskokom oproti svojim rovesníkom alebo ako deti so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. Za intelektovo nadané dieťa sa považuje dieťa s vysokou úrovňou rozumových, intelektových a kognitívnych schopností (Ostatníková, Laznibatová a Jurášková, 2003).

1.2 Sociálne a emocionálne zručnosti

Na poli definícií sociálnych a emocionálnych zručností nepanuje jednoznačná zhoda v tom, čo exaktne sa myslí pod týmito pojmami. Uvádzame preto výber súčasných pohľadov, ktoré najviac korešpondujú s účelom práce.

Sociálne zručnosti

Merrell a Gimpel (2014) poznamenávajú, že pojem sociálne zručnosti patrí medzi najviac nepochopené a zle definované psychologické konštrukty. Ďalej trefne dodávajú, že dokonca aj konštrukt inteligencie, o ktorom je notoricky známe, že mu chýba jednotná definícia a porozumenie v odbornej literatúre, sa zdá mať viac kohéznych a vzájomne súvisiacich súborov definíc a všeobecného porozumenia. Ťažkosti ohľadom určenia adekvátnej definície podľa Merrell a Gimpel (2014) tkvejú jednak v tom, že ide o konštrukt zdanlivo jednoduchý, ale do značnej miery závislý na mnohých iných psychologických konštruktoch (ako sú inteligencia, osobnosť, jazyk, vnímanie, posudzovanie, postoj, interakcie správania a prostredia) a potom aj v tom, že konštrukt sociálnych zručností je v oblasti záujmu širokej skupiny odborníkov (ako sú sociálna práca, vzdelávanie, psychológia, psychiatria, špeciálna pedagogika). Každá z tejto skupiny má potom svoj jedinečný pohľad na tento konštrukt, čoho výsledkom je množstvo rôznych definícií.

Gillernová, Krejčová et al. (2012) vymedzujú sociálne zručnosti ako učením získané predpoklady pre adekvátne sociálne interakcie a komunikáciu a zároveň ako komplexnejšiu spôsobilosť subjektu konať v rôzne zložitých a náročných sociálnych situáciách (tj. vyznať sa

v týchto situáciách, a vedieť ich zvládnuť optimálnym spôsobom z hľadiska jednotlivca ako aj spoluaktérov). Praško a Prašková (2007) o sociálnych zručnostiach hovoria ako o schopnosti človeka prirodzeným spôsobom vyjadrovať svoje potreby, hovoriť o svojich pocitoch a zámeroch a brať pritom ohľad na potreby druhých. Merrell a Gimpel (2014) ponúkajú na základe analýzy kľúčových prvkov viacerých definícií charakteristiku sociálnych zručností, ktorá hovorí, že sú: naučené, zložené zo špecifického správania, zahrňujú iniciácie a odpovede, maximalizujú sociálne posilnenie, sú interaktívne a špecifické vzhľadom k situácií a môžu byť cieľom intervencií.

Gillernová, Krejčová et al. (2012) sociálne zručnosti rozdeľujú na vzťahujúce sa k sebe samému (sebapoznanie, sebareflexia, rozpoznanie a primerané prejavovanie emócií, autenticita, atd.) a na týkajúce sa medziľudských vzťahov (empatia, akceptácia druhých, otvorené vyjadrovanie sa sám za seba, načúvanie, pochopenie stanoviska druhého, tolerovanie odlišných pohľadov, poznávanie druhých, medziľudská komunikácia, zvládanie konfliktov atď.). Praško a Prašková (2007) v rámci sociálnej interakcie s druhými, na ktorú nahliadajú ako na trojstupňový proces, uvádzajú rôzne potrebné zručnosti:

1. vnímanie sociálnej situácie (percepčné zručnosti): načúvanie druhému – slovné aj mimoslovné obsahy, zhodnotenie kontextu, možnosti vlastného skreslenia,
2. spracovanie situácie (kognitívne zručnosti): krátkodobé a dlhodobé záujmy, vnútorná formulácia odpovede, zváženie dopadu na druhého a dôsledkov jednotlivých možností, výber optimálnej odpovede,
3. vyjadrenie sa (expresívne zručnosti): slovná obsahová zložka, formálna paralingvistická a mimoslovná zložka.

V rámci témy sociálnych zručností sa môžeme v odbornej literatúre stretnúť so súvisiacimi pojmami, ktoré sa v závislosti na uhle pohľadu konkrétnych autorov niekedy považujú buď za pojmy nadradené, podradené, veľmi blízke či dokonca synonymá. Medzi tieto pojmy patria najmä: sociálna kompetencia, sociálna inteligencia či soft skills.

Emocionálne zručnosti

Podobne ako v prípade sociálnych zručností aj v oblastí emocionálnych zručností panuje len malá zhoda v tom, ako emocionálne zručnosti definovať a ako ich merať (Humphrey et al., 2011). Pri definovaní pojmu emocionálne zručnosti sa opäť stretávame s ďalšími pojmami, ktoré rôzni autori chápu ako tomuto pojmu nadradené, podradené alebo synonymné. Sú nimi predovšetkým emocionálna inteligencia, emocionálna gramotnosť či emocionálna kompetencia.

Emocionálnou inteligenciou sa podľa autorov tohto pojmu Saloveya a Mayera (1990 in Rivers, Handley-Miner, Mayer a Caruso, 2020) myslí schopnosť jedinca monitorovať pocity a emócie, ako tie vlastné, tak aj ostatných, rozlišovať ich a používať tieto informácie vo svojom myslení a konaní. V súčasnosti je dvoch dekádach od definovania tohto pojmu na neho nahliadané dvomi základnými uhlami: modelmi schopností (ktoré nahliadajú na emočnú inteligenciu ako na konštrukt príbuzný ostatným typom inteligencií a pozostávajúcim zo súboru mentálnych schopností) a zmiešanými modelmi (ktoré vidia emočnú inteligenciu ako zmes štandardných osobnostných čŕt a rôznych schopností) (Rivers, Handley-Miner, Mayer a Caruso, 2020). Emočná inteligencia v pojatí týchto autorov (Rivers, Handley-Miner, Mayer a Caruso, 2020) pozostáva zo štyroch hlavných oblastí: vnímanie emócií, facilitovanie myslenia používaním emócií, porozumenie emóciám, zvládanie emócií. Goleman (2011) do emočnej inteligencie zaraďuje: schopnosť motivovať samého seba, nevzdávať sa v prípade ťažkostí a frustrácie, schopnosť ovládať svoje pohnútky a odložiť uspokojenie na neskôr, schopnosť ovládať svoju náladu a zabrániť úzkosti a nervozite, schopnosť ovládať kvalitu svojho myslenia a schopnosť vcítiť sa do situácie druhého človeka a ani v ťažkých chvíľach nestrácať nádej.

Emocionálnu kompetenciu definuje Dehnam (2019) ako schopnosť účelne a plne zažívať a vyjadrovať rozmanité emócie, regulovať emocionálnu expresivitu a pociťovanie vtedy, keď je to potrebné a porozumenie emócií svojich aj ostatných. A ako z tejto definície vyplýva, medzi komponenty emocionálnej kompetencie radí: expresivitu emócií, reguláciu emócií a znalosť emócií. Saarni (1999 in Saarni 2007) sa vo svojej práci zamerala na vývinové hľadisko emocionálnych kompetencií a v rámci nej vymedzuje týchto osem zručností:

1. Vedomie vlastného emočného stavu, vrátane možnosti zažívania viacerých emócií. Na vyspelejšej úrovni vedomie, že si nemusíme byť vždy vedomí našich emócií kvôli dynamike nevedomia alebo selektívnej pozornosti.
2. Zručnosť rozlišovania a porozumenia emóciám druhých na základe situačných a expresívnych podnetov, ktoré majú určitý stupeň kultúrneho konsenzu ohľadne ich emočného významu.
3. Zručnosť používania slovníka na vyjadrenie emócií, ktorý obsahuje bežné termíny v danej subkultúre. Na vyspelejšej úrovni zručnosť osvojovať si kultúrne scenáre, ktoré spájajú emócie so sociálnymi rolami.
4. Kapacita pre empatickú a súcitnú angažovanosť v emocionálnych skúsenostiach ostatných.
5. Zručnosť pochopenia, že vnútorné emočné stavy nemusia korešpondovať s vonkajším prejavom ako u seba tak aj u iných. Na vyspelejšej úrovni pochopenie, že naše vlastné

správanie vyjadrujúce emócie môže mať vplyv na ostatných a branie toho do úvahy v našich seba-prezentačných stratégiách.

6. Zručnosť adaptívneho vysporiadávania sa a averzívnymi emóciami a stresovými okolnosťami pomocou seba-regulačných stratégií, ktoré znižujú intenzitu alebo časové trvanie takých emočných stavov a využívajú efektívne stratégia riešenia problémov pre vyrovnávanie sa s problematickými situáciami.

7. Vedomie toho, že štruktúra alebo povaha vzťahu je z veľkej miery závislá na tom, ako sú vo vzťahu komunikované emócie.

8. Kapacita pre emočnú sebaúčinnosť, v ktorej vnímame naše emocionálne skúsenosti ako oprávnené a v súlade s našimi morálnymi presvedčeniami.

Niektorí autori ako McNeil, Reeder a Rich (2012) sociálne a emocionálne zručnosti neoddeľujú, ale popisujú ich spoločne. Títo autori, vychádzajúc zo svojich aj iných výskumov, delia sociálne a emocionálne schopnosti na sedem prepojených, rovnako dôležitých oblastí: komunikácia, zvládanie emócií, sebavedomie a zaangažovanosť, plánovanie a riešenie problémov, vzťahy a vodcovstvo, kreativita, reziliencia a odhodlanie. Podobne aj Bar-On, Maree a Elias (2007) poukazujú, na zmätok ohľadom rôznych termínov, ktoré podľa nich však označujú podobný konštrukt alebo odlišné aspekty toho istého konštruktu. Za spoločné považujú kompetencie, na ktoré sa tento konštrukt zameriava a to:

– schopnosť rozpoznávať a rozumieť emóciám a vyjadrovať emócie nedeštruktívnym spôsobom,

– schopnosť porozumieť tomu ako sa cítia ostatní a vychádzať s nimi kooperatívne,

– schopnosť zvládať a ovládať emócie efektívne,

– schopnosť zvládať zmenu a emócie spôsobené zmenou, adaptovať sa a riešiť problémy osobné aj medziľudské,

– schopnosť vytvárať pozitívne pocity a motivovať sám seba.

Viacerí autori v súčasnosti tieto zručnosti nevnímajú ako protiklady kognitívnych alebo intelektových schopností, ale nazerajú na ne skôr ako na prepojené či doplňujúce sa oblasti. Zástancom tohto pohľadu je napr. Shapiro (2009), ktorý uvádza, že emočné zručnosti nie sú protikladom intelektových alebo rozumových schopností, skôr sa vzájomne dynamicky doplňujú na pojmovej úrovni aj v skutočnom svete. Podobne aj Chernyshenko, Kankaraš a Drasgow (2018) uvádzajú, že kognitívne a sociálne a emocionálne zručnosti sú úzko prepojené v dynamickej interakcii, ktorá umožňuje jedincom s vyššími zručnosťami v jednej oblasti, aby mohli lepšie ovplyvňovať rozvoj svojich zručností v ostatných oblastiach.

1.3 Inkluzívne vzdelávanie

Inkluzívne vzdelávanie je (nielen) v odbornej verejnosti stále aktuálnou témou, čo dokladá aj Zichler a Svoboda (2019, s. 28), ktorí uvádzajú, že „*inkluzivní vzdělávání je soudobě nejaktuálnější trend, který se prolíná prakticky celým vzdělávacím spektrem a hýbe kameny edukační reality na všech úrovních vzdělávání*“. Pri vymedzení inkluzívneho vzdelávania a inklúzie sa stretávame s pojmom integrácie, pričom je vhodné venovať pozornosť významu oboch týchto pojmov. Tieto pojmy majú aj svoj širší význam, ich popis uvedený nižšie je však zameraný najmä na oblasť vzdelávania.

Pri definovaní pojmov inklúzie a integrácie sa stretávame s tromi pohľadmi na ich vzájomný vzťah ktorý potom možno badať aj v ich jednotlivých definíciách (Tannenbergerová, Krahulová et al., 2010),:

1. inklúzia a integrácia sú v podstate pojmy totožné,
2. inklúzia je vylepšením integrácie, je jej lepším variantom,
3. inklúzia je úplne odlišný prístup, ktorý predpokladá zaradenie všetkých detí do bežnej školy a je na to tiež patrične pripravený.

Pod termínom integrácia Zilcher a Svoboda (2019) všeobecne rozumejú zaradenie jedinca s postihnutím do bežnej školy za predpokladu, že žiak je braný ako prvok, ktorý sa musí prispôsobiť, aby bol adekvátne zjednotený s intaktnými spolužiakmi. Kratochvílová (2013) chápe integráciu ako úsilie začleniť rôzne skupiny žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami skrz kvalitný edukačný proces, rovné príležitosti a spoločné vzdelávanie s intaktnou populáciou do spoločnosti. Dôraz je kladený skôr na odlišnosť žiakov, ich slabé stránky a kategorizáciu ich postihnutia než na obmedzenia v prostredí školy.

Inklúzia nie je len optimalizovaná a rozšírená integrácia, ale ide o koncept, podľa ktorého by mali všetky deti navštevovať triedy hlavného vzdelávacieho prúdu a to bez ohľadu na stupeň postihnutia (Hájková a Strnadová, 2010). Tannenbergerová (2016) popisuje inklúziu ako taký systém základného vzdelávania, ktorý umožňuje všetkým deťom navštevovať bežné základné školy, ideálne v lokalite ich bydliska, pričom ku každému žiakovi sa musí pristupovať individuálne ako k mimoriadnej osobnosti. Na tomto prístupe je potom postavená nielen výuka, ale celá organizácia a filozofia školy. Každý žiak má svoju vzdelávaciu stratégiu, ktorá sa prispôsobuje jeho schopnostiam, talentom aj hendikepom a žiaci sa nerozdeľujú na deti s potrebami a bez nich, na deti s postihnutím a intaktné, ale všetci sú vnímaní ako jedinci, ktorí potrebujú zohľadňovať svoje osobné špecifiká.

Pre lepšie porozumenie podstate významu inklúzie je užitočné zamyslieť sa nad princípmi, na ktorých stojí a z ktorých vychádza. Tieto princípy zhrnula Tannenbergerová (2016):

– princíp humanizmu a demokracie: inklúzia v rôznych sférach života by mala byť prirodzeným dôsledkom aplikácie ľudských práv a hodnôt slobodnej a demokratickej spoločnosti,

– princíp heterogenity: rôznorodosť sa stáva prirodzenou súčasťou spoločnosti a je braná ako prínos a impulz k rozvoji,

– princíp spolupráce: rozvoj prirodzeného spolužitia jedincov v spoločnosti, ktorí disponujú rôznymi talentami a nedostatkami,

– princíp regionalizácie: premietnutie komunitného prvku, kedy miestnu školu majú právo navštevovať všetky deti z jej okolia,

– princíp individualizácie: akceptovanie potrieb každého jedinca v edukačnom prostredí a nastavenie procesu tak, aby sa mohol plnohodnotne rozvíjať,

– princíp celistvosti: rozvoj žiaka z hľadiska intelektových, sociálnych, etických, telesných a ďalších zložiek.

Predovšetkým v praxi sa môžeme stretnúť s tým, že integrácia a inklúzia sú buď chápané ako synonymá alebo je vnímaný rozdiel skôr vágny a implicitný. Kratochvílová (2013) však vystríha pred nerozlišovaním inklúzie a integrácie, ktoré treba odmietnuť, nakoľko každý z týchto konceptov má iné východiská a iný obsah. Podobný problém vnímajú aj Lazarová et al. (2016), dodávajúc, že nerozlišovanie medzi týmto pojmami (a z nich vyplývajúcimi prístupmi) nepriamo podporujú aj legislatívne dokumenty. Avšak zdieľaná vízia inkluzívneho školstva je vystavaná práve na tom, ako jednotlivé vedenia škôl týmto konceptom rozumejú a akú predstavu si o ich praktickom stvárnení vytvárajú.

2 Osobnostné, sociálne a emočné charakteristiky nadaných

Nadaní ľudia majú výrazne vysokú inteligenciu a ich inteligencia je zároveň kvalitatívne odlišná od ostatnej populácie. Z toho vyplýva aj ich odlišný spôsob myslenia, vnímania, cítenia a správania (Stehlíková, 2016). Nadanie je totiž viac než len skóre v IQ teste, alebo výkon dieťaťa v akademických testoch. Zahŕňa každý aspekt jedinca, vrátane myslenia, osobnosti a sociálne-emocionálneho vývinu. Pochopenie plného rozsahu nadania je prvým krokom k podpore nadaných (Foncesca, 2016).

Oproti zvyšku populácie sa nadaní môžu javiť ako homogénna skupina z hľadiska určitých charakteristík, pri nahliadnutí dovnútra však objavíme množstvo odlišných skupín a podskupín, pričom každý jedinec je osobitnou a neopakovateľnou osobou - koniec koncov ako každá ľudská bytosť (Jurášková, 2006). Ako uvádza Jurášková (2006) napriek týmto odlišnostiam je dôležité poznať znaky, ktorými sa vo všeobecnosti táto skupina vyznačuje, aby bolo možné dospieť cez diferenciáciu až k individualizácií a to ako v prístupe, tak aj vo výchove a vzdelávaní.

V minulosti (a niekedy aj v súčasnosti pri využívaní starších zdrojov) sme sa mohli stretnúť so snahami vymenúvania alebo vypisovania zoznamov vlastností nadaných detí, delením týchto vlastností do nadradených kategórií a často aj s dôvetkom, že u konkrétneho jedinca sa nemusia objavovať všetky vymenované vlastnosti. Takéto snahy, akokoľvek dobre mienené pre uľahčenie identifikácie a popisu nadaných, sa však javia ako mätúce a v konečnom dôsledku nie veľmi efektívne, práve kvôli tomu, že uvedené vlastnosti nemusia mať univerzálnu platnosť pre každé nadané dieťa. Pokúsime sa preto opísať nadaných súčasným pohľadom s využitím najnovších zdrojov a výskumov so zameraním na tri oblasti, ktoré najviac rezonujú s cieľom tejto práce: osobné charakteristiky, emočné charakteristiky a sociálne charakteristiky.

2.1 Osobnostné charakteristiky nadaných

V oblasti problematiky osobnosti nadaných sa môžeme stretnúť okrem iných s nasledovnými modelmi či úvahami o osobnosti nadaných, pričom uvedené považujeme za praktické a užitočné pre lepšie porozumenie nadaným.

Profily nadaných Bettsa a Neihart

Betts a Neihart (1988) vo svojej pôvodnej práci vypracovali šesť profilov nadaných a talentovaných detí, ktoré po čase zrevidovali a upravili, keď vývojom poznania zreflektovali

určité nepresnosti. Ich revidovaná verzia (2010) delí nadané deti taktiež do šiestich profilov, ktoré bližšie popíšeme v súvislosti s ich emočnými a sociálnymi charakteristikami:

1. typ: úspešný	pocity a postoje	spokojný, závislý, dobrý akademický self-concept, strach z neúspechu, vonkajšia motivácia, sebakritický, pracuje pre známku, neistý ohľadom budúcnosti, túži po uznaní, entitný pohľad na inteligenciu
	správanie	dosahuje úspech, vyhľadáva odobrenie učiteľom, vyhýba sa riziku, neprekračuje rámec osnov, akceptuje a je konformný, vyberá si bezpečné aktivity, dostáva dobré známky, stáva sa konzumentom znalostí
	potreby	mať výzvy, vidieť nedostatky, riskovať, asertívne zručnosti, rozvoj kreativity, inkrementálny pohľad na inteligenciu, sebapoznanie, nezávislé vzdelávacie zručnosti
	vnímaný okolím	obľúbený učiteľmi, obdivovaný vrstovníkmi, všeobecne obľúbený, akceptovaný rodičmi, jeho schopnosti bývajú preceňované, veria, že uspeje sám
2. typ: kreatívny	pocity a postoje	vysoko kreatívny, znudený a frustrovaný, premenlivá sebaúcta, netrpezlivý a defenzívny, zvýšená citlivosť, neistý v sociálnych roliach, psychologicky zraniteľnejší, silná motivácia nasledovať vnútorné presvedčenie, chce napraviť krivdy, vysoká energia
	správanie	vyjadruje impulzy, je pre učiteľov výzvou, spochybňuje pravidlá, je úprimný a priamy, emocionálne labilný, môže mať slabú sebakontrolu, kreatívne vyjadrovanie, vytrvalosť v oblastiach jeho záujmu, stojí za svojimi presvedčeniami, môže byť v konflikte s rovesníkmi
	potreby	byť v spojení s ostatnými, naučiť sa takt, flexibilitu, sebauvedomenie a sebakontrolu, podpora v kreativite, pracovať s dohodami, menej nátlaku na konformitu, afirmačné interpersonálne zručnosti, stratégie pre zvládanie potenciálnej psychologickej zraniteľnosti
	vnímaný okolím	neobľúbený učiteľmi, vnímaný ako rebelant, zapája sa do boja o moc, kreatívny, problémy s disciplínou, zábavný v očiach rovesníkov, chcú ho meniť, nie je videný ako nadaný, podceňovanie jeho úspechov, chcú aby sa prispôsobil
3. typ: undergroundový	pocity a postoje:	túžba po sociálnom začlenení, pocity nátlaku a neistoty, v konflikte viny a neistoty, neistý svojím právom na emócie, znížený zmysel pre self, ambivalentný vo vzťahu k úspechu, internalizácia a personalizácia sociálnych nejasností a konfliktov, vníma niektoré úspechy ako zradu svojej sociálnej skupiny
	správanie:	devalvuje, neberie do úvahy alebo popiera talent, odchod z tried pre nadaných a pokročilých tried, odmieta výzvy, prechádza z jednej rovesníckej skupiny do druhej, nie je napojený na učiteľa alebo triedu, neistý si svojím smerovaním
	potreby:	sloboda pri rozhodovaní, oslovenie jeho konfliktov, naučiť sa prepínať, sieť nadaných rovesníkov, podpora schopností, vzor, ktorý prechádza kultúrami, sebapochopenie a akceptácia, byť počutý
	vnímaný okolím	vnímaný ako líder alebo nerozpoznaný, videný ako priemerný a úspešný, vnímaný ako poddajný, tichý / hanblivý, neochotný riskovať, rezistentný

4. typ: rizikový	pocity a postoje:	rozčúlený a naštvaný, deprimovaný, bezohľadný a manipulatívny, nízky sebaobraz, defenzívny, nerealistické očakávania, neprijatý, rezistentný voči autorite, nemotivovaný odmenami od učiteľov, podskupina je asociálna
	správanie:	vytvára krízy a ruší, vyhľadáva vzrušenie, bude pracovať ak nadviaže vzťah, prerušovaná dochádzka, sleduje vonkajšie záujmy, nízke akademické výsledky, môže sa izolovať, často kreatívny, kritizuje seba a ostatných, nekonzistentná práca
	potreby:	bezpečie a štruktúra, alternatívne prostredie, individuálny program, konfrontácia a zodpovednosť, možnosti, odborné poradenstvo, smerovanie a krátkodobé ciele
	vnímaný okolím	dospelí sa na neho hnevajú, rovesníci ho odsudzujú, videný ako problémový alebo nezodpovedný, videný ako rebelujúci, môžu sa ho báť, môžu sa o neho báť, dospelí pri sa snahe mu pomôcť cítia bezmocní
5. typ: s dvojakou/viacpočetnou výnimočnosťou	pocity a postoje:	naučená bezmocnosť, intenzívna frustrácia a hnev, poruchy nálad, náchylnosť k odradeniu, snaha vydržať, nízke akademické sebapojatie, nepovažuje sa za úspešného, nevie kam patrí
	správanie:	ľahko nadväzuje vzťahy, nekonzistentná práca, pôsobí priemerne alebo podpriemerne, v niektorých aspektoch sociálneho a emočného fungovania sa viac podobá mladším žiakom, môže rušiť, dobrý v riešení problémov, problémové správanie, konceptuálne myslenie, užíva si nové a zložité veci, je neusporiadaný, pomaly spracováva informácie, je možné, že nebude schopný sa vyrovnať so skupinou nadaných rovesníkov
	potreby:	dôraz na silné stránky, copingové stratégie, rozvoj zručností, sledovanie ďalších porúch obzvlášť ADHD, naučiť sa vytrvalosti, prostredie, ktoré rozvíja silné stránky, naučiť sa obhajovať sám seba
	vnímaný okolím	vyžaduje príliš veľa úprav, videný ako divný, jeho potenciál je podceňovaný, vnímaný ako bezmocný, videný ako nepatriaci medzi nadaných, vnímaný ako vyžadujúci veľkú štruktúrovanosť, videný len pre postihnutie
6. typ: autonómny líder	pocity a postoje:	sebavedomý, sebaprijímajúci, optimistický, vnútorná motivácia, ambiciózny a nadšený, nemusí vnímať vzdelanie ako najvyššiu prioritu, ochotný neuspieť a poučiť sa z toho, preukazuje toleranciu a rešpekt ostatným
	správanie:	primerané sociálne zručnosti, pracuje nezávisle, stanovuje si SMART ciele, hľadá výzvy, silne sebariadený, nasleduje oblasti svojho záujmu, dobrá sebaregulácia, postaví sa za svoje presvedčenie, rezilientný, produkuje znalosti, má porozumenie a prijatie seba samého
	potreby:	viac podpory, podpora nových smerovaní a zvyšovanie nezávislosti, spätná väzba jeho silných stránok a možností, facilitácia ďalšieho rastu, podpora riskovania, facilitujúce vzťahy, stať sa viac obratným v sebariadení, podpora tímovosti
	vnímaný okolím	obdivovaný a prijímaný, rodičmi videný ako schopný a zodpovedný, pozitívny vplyv, úspešný v rôznych prostrediach, psychologicky zdravý, kladné rovesnícke vzťahy

Tabuľka 1 Profily nadaných Bettsa a Neihart (2010)

S obdobnou snahou vymedziť určité typy nadaných ešte pred Bettsom a Neihart (1988, 2010) prišli aj Drews (1963 in Fábik, 2019) a Roeper (1982). Drews (1963 in Fábik, 2019) nadaných rozdelila do štyroch základných skupín: výborne prospievajúci, sociálny vodca, kreatívne nadaný a rebel. Roeper (1982), ktorá svoju typológiu založila na vlastných

pozorovaniach delí nadaných do šiestich skupín: perfekcionista, dieťa - dospelák, víťaz, výnimka, seba-kritik a dobre integrované dieťa. Hoci uvedené typológie používajú iné názvy, môžeme si všimnúť, že typy nadaných sa v jednotlivých typológiách prelínajú. Z tohto dôvodu je na mieste na tieto typológie nazerať skôr ako na dopĺňajúce sa, než na zásadne odlišné koncepty (Fábik, 2019).

Dabrowského teória

Hoci pôvodná Dabrowského teória psychologického vývinu bola prvýkrát publikovaná v roku 1964, v súčasnosti sa často uplatňuje pri popisovaní a vysvetľovaní niektorých charakteristík nadaných, najmä ich socioemocionálnej oblasti. Celkovo ide o pomerne zložitú a komplexnú teóriu s mnohými aplikačnými oblasťami, preto sa pre účely tejto práce na túto teóriu zameriame len v kontexte toho, ako sa ňou a jej prvkami narába v oblasti problematiky nadania. Hlbší popis Dabrowského teórie nájdeme v jeho publikácií (Dabrowski, 2016) a v kontexte nadania potom napr. u Piechowski (1979), Jackson, Moyle a Piechowski (2009), Bailey (2010), v špeciálnom číslom čísle AGATE: Journal of the Gifted and Talented Education Council of the Alberta Teachers' Association (2002) a na webových stránkach The Theory of Positive Disintegration by Kazimierz Dąbrowski (Tillier, 1995).

Piechowski (1979) vo svojej práci vysvetľuje základné koncepty Dabrowského teórie v súvislosti s nadaním, pričom ide najmä o pojmy vývinového potenciálu a nadmernej vzrušivosti (angl. overexcitability). Vývinový potenciál definuje ako pôvodný vklad, ktorý determinuje, akú úroveň vývinu jedinec môže dosiahnuť za optimálnych podmienok. Nadmernú vzrušivosť, na rozdiel od bežnej, vidí ako špeciálny druh vzrušivosti s charakteristickou formou vyjadrenia. Zároveň je tento typ nadmernej vzrušivosti významným faktorom vo vzťahu k vývinu. Každý typ nadmernej vzrušivosti môže byť chápaný ako spôsob bytia vo svete, alebo ako dimenzia mentálneho fungovania, pričom rozlišuje:

1. psychomotorickú: pohyb, neúnavnosť, akcia, prebytok energie,
2. zmyslovú: kontakt s povrchom, zmyslové potešenie, komfort a zmyselnosť,
3. intelektovú: analýza, logika, spochybňovanie, hľadanie pravdy,
4. imaginatívnu: živé sny, fantázie, personifikácie, silná vizualizácia zážitkov
5. emočnú: attachment a citové naviazanie sa s ostatnými, empatia, zúfalstvo z osamelosti, radosť z lásky, ľudská zodpovednosť.

Týchto päť dimenzií môžeme chápať ako hlavné kanály vnímania a porozumenia, pričom tieto kanály môžu byť široko otvorené, úzke alebo fungujúce na úplnom minime. Sú súčasťou konštitúcie jedinca a viac či menej na sebe nezávislé (Piechowski, 1979). Nadmerná

vzrušivosť znamená, že realita je zažívaná kvalitatívne odlišným spôsobom (Jackson, Moyle a Piechowski, 2009).

Nie je však automatické, že jedinec s vyššou mierou určitého typu nadmernej vzrušivosti ju bude vedieť aj efektívne smerovať a využívať, ale má v tejto určitej oblasti potenciál dosiahnuť vyšších kvalít. Vývojový potenciál je potom dosiahnutý vo chvíli, kedy sa u jedinca stretnú tri hlavné predpoklady: nadmerná vzrušivosť, talent a schopnosti a kapacita pre transformáciu týchto predpokladov do vyššej kvality (Macek, 2019).

Dôležitým pojmom v Dabrowského teórií je pozitívna dezintegrácia, označujúci proces, ktorým sa samotný vývin odohráva (Mendaglio, 2002). Sám Dabrowski (2016) uvádza, že vývin osobnosti prebieha prostredníctvom narušenia existujúcej počiatočnej štruktúry, obdobím dezintegrácie a konečnou, obnovenou alebo sekundárnou integráciou. Pozitívna dezintegrácia utvára osobnosť, ktorá motivuje jedinca k výkonu na stále vyšších úrovniach, s dôrazom na altruizmus a morálku. Tento proces je emočne bolestivý, avšak jeho výsledkom je psychologická reintegrácia na vyššej úrovni ľudského fungovania (Mendaglio, 2002).

Tillier (2002) uvádza, že Dabrowski vo svojom výskume zistil, že nadaní a kreatívni ľudia vykazujú vyššiu úroveň vývinového potenciálu a preto je predpokladateľné, že budú zažívať zvýšenú dezintegráciu a osobnostný rast. Táto skutočnosť prináša ako kreatívne možnosti, tak aj riziká pre vyvíjajúce sa self (Tillier, 2002). Okrem toho sa zložky vývojového potenciálu prekrývajú s rozpoznávanými charakteristikami mnohých nadaných. Talent a špecifické schopnosti sú zvyčajne najviac viditeľné. Čo sa týka nadmernej vzrušivosti, tak nadané deti, ktoré sú obdarené kapacitou pre pokročilý vývin majú tendenciu byť viac aktívne než bežné deti a vykazujú vysokú úroveň energie (či už fyzickej, intelektovej alebo emočnej). Energia elektrického prúdu v nervových vláknach sa pretavuje do záujmov, vášní, úsilia, vytrvalosti, kreatívneho flow, extázy, starostlivosti, súcitu alebo spirituálnych zážitkov. Táto vyššia než priemerná intenzita, niekedy dokonca veľmi vysoká až extrémna, má za následok intenzívne prežívanie života (Jackson, Moyle a Piechowski, 2009). Dabrowského koncept sa dodnes považuje za významný, najmä pre pochopenie potrieb rozvoja nadaných, pretože samotná nadmerná vzrušivosť ešte nezaručuje kvalitu (Macek, 2019).

Anglický termín *overexcitability* v slovenskom a českom prostredí môžeme nájsť preložený (okrem prekladu nadmerná vzrušivosť) aj ako hypersenzivitia (Fábik, 2019), supersenzitivita (Baše, 2017) převzrušivost (Stehlíková, 2018), zvýšená citlivosť (Jurášková, 2008) či ponechaný pôvodný anglický výraz overexicitabilita (Stehlíková, 2018).

Osobnosť nadaných podľa osobnostných dotazníkov

Z hľadiska snahy o popísanie osobnosti nadaných sa môžeme stretnúť aj so snahou využiť pre tento účel široko používané osobnostné dotazníky. Medzi najznámejšie, najpoužívanejšie a teda použité aj u nadaných patria najmä dotazníky 16PF, MBTI a Big Five. Nakoľko popis uvedených dotazníkov a ich jednotlivých dimenzií je pomerne komplexný a výsledky výskumov ich použitia u nadaných nie sú jednoznačné, zhrnieme len základné zistenia.

Macek (2019) uvádza, že z väčšiny výskumov u dospievajúcich a dospelých nadaných vyplýva, že štruktúra ich osobnosti sa od priemeru líši len málo, predovšetkým v oblastiach spojených s vyššími kognitívnymi schopnosťami alebo v miere ochoty rešpektovať naučené štruktúry. Podobne aj Fábik (2019) uvádza určité trendy ako napr. vyššia miera otvorenosti u nadaných, ale taktiež poukazuje na istú nejednoznačnosť a v niektorých prípadoch aj protichodnosť výskumných zistení. Čo sa týka detskej populácie poukazuje Macek (2019) na dva faktory, ktoré sťažujú výskum v tejto oblasti: prvým je otázka stability zistených osobnostných rysov u detí nižšieho veku a druhým je samotná podstata spôsobu merania, ktorá stojí na sebaposudzovaní. Zrejme aj z týchto dôvodov sú výskumy osobnostných rysov u nadaných detí pomocou osobnostných dotazníkov menej časté a pre jednoznačnejšie závery by bolo potrebné ako ďalšie skúmanie, tak zrejme aj samotná metodika priamo určená k tomu účelu (Macek, 2019).

Implicitné teórie

Psychologické teórie môžeme rozdeliť na explicitné a implicitné. Explicitné teórie sa vzťahujú k definíciám a modelom daného konceptu (Baudson a Preckel, 2013). Implicitné teórie sú psychické konštrukty založené nie na vedeckom skúmaní, ale na osobných skúsenostiach, ako aj na tradovaných poznatkoch ľudovej psychológie. Tieto teórie - keďže už u ľudí existujú - je potrebné odhaľovať a popisovať. Spravidla nie sú jasne verbalizované a ani plne uvedomované, napriek tomu však hrajú významnú rolu pri interpretácií, vyhodnocovaní a rozhodovaní sa vo väčšine intrapsychických a interpersonálnych udalostí (Plháková a Reiterová, 2008).

Implicitná teória osobnosti je tak subjektívnou teóriou jedinca o osobnosti nadaného, pričom vychádza z vlastných skúseností a očakávaní. Táto sa môže, ale vôbec nemusí zhodovať s empiricky overiteľným stavom (Schneider, 1973 in Macek, 2019). Zahŕňa myšlienky, názory a presvedčenia o tom, čo nadanie je, čo nadanie nie je, kto je a kto nie je nadaný, ako je vhodné s nadaním a nadanými pracovať a všetky ďalšie súvislosti (Havigerová, 2011).

Implicitné teórie osobnosti sú veľmi významným (a niekedy prehliadaným) prvkom v problematike nadania, najmä čo sa týka oblasti praxe a priameho kontaktu s nadanými. Ako uvádza Macek (2019) sú silným prediktorom správania sa vo vzťahu učiteľov k nadaným žiakom, nakoľko učitelia na základe svojich implicitných teórií so žiakmi pracujú, jednajú s nimi a taktiež ide o určujúci faktor či nadaného žiaka učiteľ v triede rozpozná.

Na implicitné teórie osobnosti nadaných sa zamerali viaceré výskumy, avšak väčšina z nich sa zamerala na pohľad samotných študentov s nadaním a na ich implicitnú teóriu nadania. Baudson a Preckel (2013) sa zamerali na implicitnú teóriu nadania u učiteľov. Podobne ako Macek (2019) uvádzajú, že implicitné teórie učiteľov, ktoré majú o nadaných ovplyvňujú ich vnímanie a správanie voči nadaným študentom a tým pádom ovplyvňujú ich neskoršie vzdelávacie príležitosti. Vo svojej štúdií rozlišujú dva opozičné pretrvávajúce stereotypy: hypotéza harmónie (nadaní sú lepší takmer vo všetkých oblastiach) a hypotéza disharmónie (nadanie implikuje maladaptívne sociálne správanie a emočné problémy). Z ich záverov vyplynulo, že študenti, popísaní ako nadaní boli vnímaní ako viac otvorení novým skúsenostiam, viac introvertní, menej emočne stabilní a menej prívetiví, čo výsledku znamená, že implicitné teórie osobnosti, ktoré mali učitelia o nadaných boli v súlade s disharmonickou hypotézou. Obdobné závery zistili aj v ďalšej svojej štúdií (Baudson a Preckel, 2016), a síce, že učitelia považovali nadaných za viac schopných, ale menej prosociálnych a viac neprispôsobivých. Z ďalšej štúdie (Preckel, Baudson, Krolak-Schwerdt a Glock, 2015) taktiež zameranej na implicitné presvedčenia učiteľov vyplynulo, že pohlavie študentov hrá veľkú rolu. Disharmonická hypotéza ako implicitné presvedčenie učiteľov sa ukázalo iba v prípade nadaných chlapcov, nie dievčat. Tieto implicitné presvedčenia sa následne premietli aj do negatívnejšieho hodnotenia nadaných chlapcov, pričom hodnotenie nadaných dievčat bolo viac pozitívne. V štúdií autori Matheis, Kronborg, Schmitt a Preckel (2017) sledovali okrem implicitných presvedčení učiteľov o nadaných aj motivačnú orientáciu (sebaúčinnosť - angl. self-efficacy a entuziazmus) týchto učiteľov pre učenie nadaných. Čo sa týka implicitných presvedčení boli, tak ako v predchádzajúcich štúdiách, odrazom disharmonickej hypotézy a teda, že vysokú inteligenciu spájali s neprispôsobivosťou. V oblasti motivačnej orientácie sa ukázala nízka sebaúčinnosť pre učenie nadaných študentov, pričom je dôležité poznamenať, že práve sebaúčinnosť môže slúžiť ako indikátor toho, ako efektívny a úspešný sa učiteľ cíti so študentmi vo svojej triede. Autori z výsledkov usúdili, že učitelia sa nepovažovali za dostatočne schopných poskytnúť adekvátne vzdelanie pre nadaných a verili, že nevedia ako úspešne s nadanými zachádzať a podporovať ich. Podobné výsledky priniesol aj výskum Šimoníka (2010) kde učitelia uviedli, že teoretickú a praktickú

prípravu na prácu s nadanými žiakmi považujú za nedostatočnú a počas pregraduálneho štúdia sa s touto problematikou ani nestretli. Takisto aj podmienky k práci opýtaní učitelia považovali za nepriaznivé. Ako ďalej uvádza Šimoník (2010) vo vzdelávaní nadaných žiakov sa improvizuje: učitelia nie sú pripravení, chýbajú metodické materiály, škola nie je schopná vytvoriť vhodné podmienky, neexistuje systém ako vzdelávať nadaných žiakov komplexne. Máme za to, že všetky uvedené faktory môžu ovplyvňovať a najmä v negatívnom smere implicitné teórie učiteľov o nadaných.

Nakoľko považujeme za kľúčové, aby si pedagogickí pracovníci boli vedomí svojej implicitnej teórie nadania a osobnosti nadaných, dávame do pozornosti postupy, ktoré môžu byť nápomocné pri formulovaní vlastnej implicitnej teórie nadania. Je možné ich nájsť napríklad v prvej kapitole Havigerovej (2011) alebo v metodickej príručke Malinovej a Maršíčkovej (2013).

2.2 Emocionálne charakteristiky nadaných

Ak sa zameriame na popis emocionálnych (a aj sociálnych) charakteristík nadaných zistíme, že táto téma je v poslednom období pomerne kontroverzným bodom v odbornej diskusii. Stretávame sa s táborom hovoriacim o dyssynchrónií, teda o nevyrovnanom alebo asynchrónnom vývoji v zmysle, že jedna zložka vývoja (tradične kognitívna) je akcelerovaná a ostané zložky (emocionálna a sociálna) postupujú obvyklým tempom alebo sú dokonca vo vývoji oneskorené či dokonca až patologicky formované (v zmysle emocionálnych a sociálnych porúch). V tejto súvislosti sa môžeme stretnúť aj s označeniami ako disharmonický, nerovnomerný, nevyrovnaný vývin či disproporcionalita.

(A)synchrónia

Spájanie nadania s asynchróniou je možné nájsť priamo v definícií nadania, ktorú vytvorila Columbus Group Vision v roku 1991 (Morelock, 1996) a v ktorej sa okrem iného uvádza, že nadanie je asynchrónny vývin v prospech kognitívnych schopností. Nakoľko je s informáciami a teóriami podporujúcimi asynchrónny pohľad na nadaných možné stretnúť sa pomerne často, nasledujúci priestor venujeme takpovediac opačnému táboru, a síce poznatkom, názorom, teóriám a výskumom, ktoré asynchrónny nezastávajú a naopak ho vyvracajú a ponúkajú iné vysvetlenia a synchrónny pohľad na emočný vývin nadaných.

Z českých a slovenských odborníkov sa na odpor asynchrónneho pohľadu pomerne jednoznačne stavia Fábik (2018, 2019). Fábik (2018, s. 71) uvádza, že „*súhrnne môžeme povedať, že tvrdenie o nižšej úrovni emočných kompetencií nadaných žiakov je diskutabilná hypotéza, ktorá má pôvod v neporozumení vlastnostiam nadaných žiakov*“. Toto svoje

tvrdenie podkladá, okrem výsledkami najnovších výskumov a argumentmi iných odborníkov v tejto oblasti, aj vlastným vysvetlením, a to vo forme faktorov, ktoré prispeli k rozšíreniu asynchrónneho pohľadu (Fábik, 2019):

– Nedostatočný vedecký podklad teórie asynchrónneho vývinu: táto teória vznikla v roku 1991 a opiera najmä o prípadové štúdie, vypočuté príbehy, z ktorých sa následne stali neodôvodnené zovšeobecnenia.

– Hypersenzitivita nadaných: hypersenzitivita (vychádzajúc z Dabrowského teórie) je vyššia intenzita prežívania vnútorných a vonkajších podnetov založená na vyššej nervovej reakcii na podnety (viď. Dabrowského teória v kapitole 2.2). Prejavy hypersenzitivity môžu pre pozorovateľa evokovať určitú emočnú nezrelosť a následne viesť k unáhleným záverom o emočnej nekompetentnosti nadaného. Ako príklad uvádza emočné výbuchy nadaného v reakcii na hluk v triede, ktoré ale nie sú dôsledkom emočnej nezrelosti, ale intenzívneho zmyslového spracovania nadaného dieťaťa.

– Stereotypné presvedčenia: stereotypné presvedčenia sa môžu týkať aj samotných výskumníkov, ktorí pri svojom výskume nedostatočne reflektujú vlastné názory a teoretické východiská.

– Slabá informovanosť o nadaných: o ich prežívaní, špecifických vlastnostiach a odlišnostiach od bežnej populácie.

– Nesprávna interpretácia vonkajších prejavov správania nadaných. Tu okrem konkrétnych príkladov Fábik (2019, s. 137) uvádza, že: „*najlepšia emočná reakcia nemusí byť najbežnejšia. Tak ako nadané deti kladú iné, komplikované, netypické otázky na témy, ktoré ich zaujímajú, rovnako môžu prejavovať aj iné, komplikované emocionálne reakcie na emočné podnety, ktoré prežívajú. Ľudia sú ochotní akceptovať kognitívny záujem o nevšedné témy vzhľadom na vek (napr. sexualita či politika), ale nie sú ochotní prijať nevšedné emočné reakcie. Pôvod obidvoch premenných je však rovnaký, a to pokročilý a akcelerovaný kognitívny aj emočný vývin*“.

Vo svetle všetkých vyššie uvedených argumentov sa Fábik (2019, s. 131) domnieva, že “*asynchrónny vývin nadaných detí je nesprávny predpoklad, založený na zjednodušených výskumných postupoch a chybných interpretáciách prejavov správania. Zastávame názor, že vývin nadaných detí je synchrónny (teda akcelerovaný) v kognitívnej aj emočnej oblasti*“.

Keď sa pozrieme na otázku asynchronicity do zahraničnej literatúry, objavujeme autorov, ktorí tento pohľad zastávajú a rovnako aj tých, ktorí ho vyvracajú. Na tento rozpor poukazujú viacerí autori, napr. aj Pontes de França-Freitas, Del Prette a Del Prette (2014), ktorí

uvádzajú, že štúdie prinášajú protichodné zistenia, pričom jedny považujú nadané deti za viac náchylné k emočne-sociálnym adaptačným problémom, druhé naopak predpokladajú, že nadané deti vo všeobecnosti majú, ako dôsledok svojho nadania, lepšiu kapacitu pre emočne-sociálne prispôsobenie.

Robinson, Reis, Neihart a Moon (2002) vychádzajúc z výskumných záverov uvádzajú, že neexistuje žiadny dôkaz, že nadané deti alebo mládež ako skupina sú zo svojej podstaty zraniteľnejší alebo nedostatočne prispôsobivý než akákoľvek iná skupina. Takisto nenašli dôkaz o sociálnej alebo emocionálnej zraniteľnosti či nedostatkoch jedinečných pre intelektovo nadané deti alebo deti s vysokým potenciálom.

Podobne aj Sword (2003) sa stavia na stranu synchronicity vývinu a hovorí, že nadané deti na rozdiel od ich vrstovníkov nielen inak myslia, ale aj inak cítia. Má tým na mysli práve nadmernú vzrušivosť v zmysle Dabrowského teórie. Okrem popisu tejto charakteristiky u nadaných načrtáva aj neblahé dôsledky, ktoré sa môžu v tejto súvislosti dostaviť, a to predovšetkým v prípade nevhodných reakcií okolia na intenzívne emočné prežívanie nadaných. Podľa tohto autora je zvýšená citlivosť na veci, ktoré sa dejú okolo normálnou reakciou nadaných detí. Ak však tieto deti narazia na posmech vrstovníkov za silnú reakciu na zrejmý triviálny incident, môže sa u nadaných detí zvýšiť pocit, že sú divné a je s nimi niečo v neporiadku. Nadané deti môže vďaka ich intelektuálnej komplexnosti a imaginatívnosti spojenej s intenzívnym emocionálnym prežívaním ovládnuť strach alebo obavy. Ak dospelí z ich okolia reagujú moralizovaním, odmietaním či odsudzovaním, takisto sa u detí môže zvýšiť pocit, že nie sú v poriadku. Následkom potom môže byť znižujúci sa pocit sebavedomia a sebahodnoty. Podľa Sword (2003) je nevyhnutné, aby nadané deti pochopili, že ich intenzívne pocity sú pre nich normálne a aby sa cítili prijaté, pochopené a podporované. Práve emocionálna intenzita im totižto poskytuje energiu, záväzok a výdrž, ktoré sú potrebné pre úspech v intelektuálnej oblasti.

Freeman (2008) podporuje postoj synchronicity aj svojím longitudinálnym výskumom, počas ktorého zistila, že nadaní boli a sú minimálne tak dobre spoločensky a emočne adaptovaní ako ktokoľvek iný. Uvádza, že na začiatku jej výskumu v osemdesiatych rokoch prevládajúci názor, že nadané deti sú často emočne nevyrovnané, patrí dnes už do minulosti a aj výsledky jej výskumu poukazujú na neplatnosť tohto názoru.

Pre ďalšie výsledky výskumných štúdií, odkazujeme na publikáciu Fábika (2019), ktorý ponúka prehľad najnovších výskumov podporujúcich synchrónny pohľad a ide najmä o výskumy z oblastí: emočnej inteligencie, emočnej regulácie, úzkosti, depresie, stability osobnosti a zvládania stresu.

Nadané deti sú intenzívne vo všetkých aspektoch svojich životov. Vykazujú vysokú úroveň kognitívneho uvažovania, čo je často charakterizované ako vášnivá túžba po učení. Ale to nie je jediná oblasť, v ktorej sú nadané deti intenzívne, sú taktiež emocionálne intenzívne – je to takpovediac druhá strana tej istej mince. Všetko čo robí dieťa intelektuálne intenzívne, robí ho aj emocionálne intenzívnym (Fonseca, 2016).

Hébert (2011 in Fonseca, 2016) porovnáva typické atribúty nadaných a možné ťažkosti, ktoré sa môžu u nadaných vyskytnúť, ak tieto atribúty nie sú podporované alebo rozvíjané:

Charakteristika	**Potenciálny problém**
Vysoký výkonový štandard	Nezdravý perfekcionizmus Závažná prokrastinácia Výrazné zmeny nálad
Vnútorná motivácia	Úzkosť Nízka reziliencia
Emocionálna intenzita	Ľahko sa cíti emocionálne zranený inými Prehnaná sebakritickosť
Empatia	Môže zvyšovať emocionálnu intenzitu
Morálna vyspelosť	Rigidný zmysle pre spravodlivosť Ťažkosti v interakciách s rovesníkmi
Seba-aktualizácia	Existenciálna depresia v nízkom veku
Reziliencia	Nedostatočné zdroje na zápasenie s úzkosťou a/alebo emocionálnym distresom

Tabuľka 2 Sociálne-emočné charakterisktiky a potenciálne problémy (Hébert, 2011 in Fonseca, 2016)

2.3 Sociálne charakteristiky nadaných

Čo sa týka sociálnych charakteristík nadaných narážame opäť ako v prípade emočných charakteristík (nakoľko obe oblasti sú úzko prepojené) na dva názorové tábory: zástancov asynchrónneho pohľadu – a teda, že sociálny vývin a zručnosti nadaných sú všeobecne na priemernej až podpriemernej úrovni a zástancov synchrónneho pohľadu – že celý vývin nadaných má synchrónny ráz, a teda celý vývin kognitívny aj sociálny je akcelerovaný, preto nadaný vykazujú všeobecne skôr nadpriemerné sociálne zručnosti. Rovnako ako v predchádzajúcej časti aj tu dávame priestor myšlienkam, ktoré sú v súlade so synchrónnym pohľadom.

Nadaní žijú od narodenia v spoločnosti iných, najprv sa stávajú súčasťou rodiny, neskôr vrstovníckej skupiny a triednych kolektívov, ktoré zase patria do širšieho sociálneho kontextu školy, mestskej štvrti, komunity a celej spoločnosti. Všetky vymenované kontexty sú ovplyvnené kultúrou (jazykom, presvedčeniami, hodnotami, normami správania,...) a navzájom medzi sebou interagujú (Americká psychologická asociace, 2017). Môžeme teda

vidieť, že faktorov, ktoré ovplyvňujú sociálne charakteristiky nadaných je mnoho, preto sa zameriame najmä na tie, ktoré bezprostredne súvisia so školským sektorom.

Sociálny rozmer života nadaných v súvislosti s rovesníkmi sa intenzívne dostavuje v čase nástupu do materskej školy, kde vyvstáva požiadavka sociálneho prispôsobenia sa skupine a ponúka sa priestor pre intenzívnejšie sociálne kontakty s rovesníkmi. Silverman (2013) v tejto súvislosti poukazuje na podľa jej slov dnes už nepopulárny koncept mentálneho veku. Avšak jeho význam a prínos u nadaných vidí v tom, že napomáha porozumieť ich potrebám, nakoľko mentálny vek predikuje: sofistikovanosť detskej hry, vek skutočných rovesníkov, zrelosť zmyslu pre humor, etický úsudok a povedomie o svete. V praxi potom dieťa, ktorého mentálny vek predbieha jeho fyzický vek môže mať ťažkosti nadväzovať a udržiavať vzťahy s rovnako starými deťmi, môže napríklad považovať ich hry za hlúpe alebo detinské. Podobný názor zdieľa aj Fábik (2019), ktorý uvádza, že nadané deti môžu mať prirodzene problém s deťmi, ktoré nie sú na rovnakej intelektovej úrovni, nakoľko ich aktivity, záujmy a hry bývajú odlišné, dôsledkom čoho môže byť izolácia a samostatná činnosť nadaných. Tento nesúlad si nadané dieťa môže vysvetľovať aj ako odmietnutie či nezáujem o svoju osobu, čo môže negatívne vplývať na jeho ďalší osobnostný aj sociálny vývin. Silverman (2013) upozorňuje dokonca na emočné uzavretie v prípade, že sa dieťa nevie napojiť na ostatných v kolektíve. Z pôvodne sebaistého nadaného sa môže stať dieťa naplnené seba-pochybnosťami a kumulatívne si budovať ochranné mechanizmy. Menšie deti, aj keď sú nadané, môžu mať ťažkosti s pochopením prečo ich ostatné deti nemajú rady, prečo nerozprávajú ako ony alebo nereagujú na ich priateľstvo tak, ako by očakávali. Silverman (2013, s. 122) to vystihuje slovami: „*Nadaní jedinci sa cítia odlišní od ostatných, pretože sú odlišní. Ich odlišnosti sú prítomné od začiatku po koniec ich života*“. Môžeme teda predpokladať, že práca s vlastnou odlišnosťou bude pre nadaných veľkou výzvou v ich živote. To ostatne potvrdzujú aj Robinson, Reis, Neihart a Moon (2002), ktorí uvádzajú, že okrem vývinových úloh, s ktorými sa bežne stretávajú ľudia v ich veku, sa môžu stretávať s celým radom sociálnych ťažkostí – môžu mať ťažkosti s nachádzaním priateľov, u ktorých by našli pochopenie a tak často znášajú nielen bremeno osamelosti, ale aj obrovský tlak na to byť ako všetci ostatní. Veľmi presne a až mrazivo úprimne túto skutočnosť vystihuje z vlastnej skúsenosti Venclová (2017), poradkyňa a lektorka v oblasti nadania a sama mimoriadne nadaná: „*Od dětství jsem řešila, co je se mnou špatně. Mám ruce, nohy, všech pět pohromadě, umím mluvit, číst i psát, ale stejně si nepřipadám vůbec normální. Ostatní děti se mi buď posmívaly, že jsem divná, nebo se mě bály. Aniž jsem jim kdy jakkoli ublížila. Prostě proto, že*

jsem jiná. Dodnes se setkávám s tím, že mi lidi nerozumí. A já zase jim. Nevědí, co si o mně myslet, a tak si raději drží odstup. Nemají mě rádi. Preventivně".

Na svoju odlišnosť nadaní reagujú v zásade dvomi typmi stratégií: buď sa snažia priblížiť k rovesníkom skrývaním svojho skutočného ja alebo sa stiahnu (Silverman, 2013). Ktorú stratégiu nadaní zvolia pravdepodobne závisí na viacerých faktoroch. Jedným z nich sa javí byť aj pohlavie. Silverman (2013) uvádza, že u dievčat je častejšia stratégia prispôsobenia sa skupine a skrývanie svojho nadania, pričom chlapci sa častejšie odmietajú vzdať toho, kým sú pre dobro skupiny a tým pádom sa javia ako zle socializovaní.

Spomedzi ďalších faktorov považujeme za dôležité spomenúť prostredie školy. Prostredie v škole je jedným z najakútnejších problémov, pretože deti v škole trávia veľké množstvo času a ak je toto prostredie nevhodné pre konkrétneho nadaného, dôsledky môžu byť neznesiteľné. Deti, ktoré sú inak milé, dobrosrdečné a trpezlivé sa môžu v nepriaznivých podmienkach stať podráždenými, netrpezlivými, negativistickými či dokonca arogantnými a odcudzovať sa s potenciálnymi kamarátmi, ako aj s dospelými, ktorí by im inak mohli na ich ceste pomôcť. Alebo naopak môžu sa rozhodnúť pre cieľ „byť ako všetci ostatní" a zámerne umlčovať svoju zvedavosť, ašpirácie a schopnosti (Robinson, 2008).

Fábik (2019) na margo postavenia nadaných žiakov v bežnej triede uvádza, že sa často vyskytujú na jedom z extrémnych pólov, čím myslí, že sú buď pre svoje nadanie odmietaní alebo naopak za určitých okolností zastávajú v triede dominantnú pozíciu. Rozhodujúce kritériá však nepovažuje ešte za uspokojivo objasnené. Uvažuje však, že v prípade obľúbeného nadaného dieťaťa zavážia najmä jeho osobnostné črty, menovite extraverzia, emočná stabilita, prosociálne správanie a ďalej aj prispôsobivosť a podobné záujmy ako ostatní žiaci v triede. Naopak v prípade neobľúbeného nadaného dieťaťa sa javia byť ako nenápomocné plachosť a prejavovaná výrazná odlišnosť.

Robinson (2008) medzi časté ťažkosti v sociálnej oblasti u nadaných okrem už spomínaného nadväzovania rovnocenných a autentických kamarátskych vzťahov zaraďuje aj konflikt medzi dosahovaním úspechu a príslušnosťou k určitej sociálnej skupine, najmä ak ide o skupiny, ktoré devalvujú hodnotu vzdelania a inteligencie. Ďalej sa podľa autorky môže objavovať aj nie úplne optimálne vyrovnávanie sa s nudou v škole, čo sa môže prejavovať ako: denné snenie, netrpezlivosť a podráždenosť, rebelovanie proti domácim úlohám či afektívne výbuchy. Taktiež sa môžeme u nadaných stretnúť s pocitmi bezmocnosti vo vzťahu k budúcnosti, pretože im školské roky môžu pripadať nekonečné a stále o tom istom.

3 Rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností nadaných

Nasledujúca kapitola sa zameriava na rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností nadaných, konkrétne na emocionálne a sociálne potreby nadaných, ktoré by mali byť v takomto rozvoji zohľadnené a ďalej na proces, priebeh či program rozvoja týchto zručností u nadaných.

3.1 Emocionálne a sociálne potreby nadaných

Mnoho emočných a sociálnych potrieb majú nadané deti pravdepodobne podobné, ak nie rovnaké ako bežná populácia. Máme na mysli najmä potrebu bezpečnej vzťahovej väzby, láskavého, bezpečného a podporujúceho rodinného prostredia, školského prostredia, či potreby pocitu prijatia a začlenenia sa do skupiny. V ďalšom texte preto smerujeme na tie potreby, ktoré sú typické pre populáciu nadaných.

To, že nadaní majú vyššiu inteligenciu a s ňou spojené vyššie intelektuálne potreby (vnútorná potreba učiť sa, zvedavosť, radosť z nadobúdania informácií) je dnes pomerne známe a prijímané. Podobne ako uvažujeme o intelektových potrebách nadaných, ktorým predchádza vyššia kognitívna inteligencia, mali by sme rovnako začať uvažovať aj o ich sociálnych a emočných potrebách (Fábik, 2018).

Ak prijmeme pohľad na nadaných v zmysle synchrónnej hypotézy, berúc do úvahy emočné a sociálne charakteristiky nadaných, môžeme očakávať, že ich akcelerovaný vývin sa bude prejavovať aj v tejto oblasti. Ako uvádza Fábik (2018), môžu sa objavovať, podobne ako v kognitívnej, tak aj v sociálno-emocionálnej oblasti nové a silné potreby, ktoré môžu mať rôznu podobu, napr. potreba diskutovať o emocionálnych zážitkoch, potreba zažívať intenzívne emócie, či zvýšené potreba po emocionálnom a bezpečnom prostredí. Fábik (2018, s. 69) túto dôležitosť emočných a sociálnych potrieb ešte umocňuje nasledovným výrokom: „*Je obrovskou chybou, ak sme ochotní naplniť intelektové potreby, ale zároveň bagatelizujeme tie emočné a vyhodnocujeme ich ako určitú zaostalosť*."

Dieťa by si malo byť vedomé, že do života patria pozitívne aj negatívne emócie a že ich môže vyjadriť. Častým fenoménom v našej spoločnosti, ktorý uvádza Fábik (2019) v prípade rodičov, ale máme za to, že je platný aj v širšom (napr. aj školskom) kontexte je to, že sme pripravení akceptovať len pozitívne emócie dieťaťa (radosť, vzrušenie) a negatívne (smútok, hnev, strach) sa snažíme bagatelizovať, či odpútavať od nich pozornosť. Tieto reakcie na negatívne emócie dieťaťa u neho na nevedomej úrovni môžu vyvolávať presvedčenie, že jeho emócie sú neadekvátne a nesprávne. Dieťa sa takto učí, že nemá mať takéto prežívanie, čo ale

nevedie k lepšiemu zvládaniu emócií, ale k ich potláčaniu. A dnes je už známe, že dlhodobé potláčanie emócií je spojené s mnohými psychologickými aj zdravotnými rizikami.

Naša úloha nespočíva ale ani v akútnom vyriešení daného problému alebo nastolení stratégie, ktorá danú situáciu okamžite vyrieši. Nastolenie riešenia a praktického prístupu k problému sú samozrejme na mieste a potrebné, ale sú to až jedny z ďalších krokov, pričom prvým krokom je načúvať dieťaťu a podporiť ho v ďalšom rozprávaní a vysvetľovaní zážitku. Uspokojenie emočnej potreby dieťaťa spočíva v prvom rade v počúvaní a podpore emočnej výpovede dieťaťa. Pre dieťa je omnoho jednoduchšie prijať vzniknutú negatívnu situáciu pokiaľ má pocit, že mu niekto rozumie, alebo má v niekom oporu. K tomu je potrebné vybudovanie vzájomnej dôvery založenej na presvedčení, že dieťa môže slobodne a otvorene prejavovať emócie (Fábik, 2019).

Podľa Silverman (2013) je mnoho psychologických symptómov u nadaných spojených s nevyriešeným konfliktom o ich vnútornej skúsenosti s nadaním. Vnútorný svet nadaných je podľa tejto autorky popretkávaný prenikavou citlivosťou, hlbokými morálnymi obavami, vášnivými presvedčeniami, idealizmom, pocitmi nedostatočnosti, neúnavnou seba-kritikou, perfekcionizmom a intenzitou.

Nadané deti potrebujú dospelých, ktorí by ich sprevádzali, viedli a najmä ich chápali, aby im mohli byť nápomocní v ich vývoji. Pomocou typických vzorcov, trendov a charakteristík môžeme nadaných pochopiť na makro úrovni, avšak potrebám, činom a osobnosti jedinca môžeme porozumieť len na individuálnej úrovni (Cross, 2011).

Aby bolo učenie aj poradenstvo pre nadaných efektívne, Silverman (2013) dáva do pozornosti najdôležitejší princíp, ktorý znie: opýtajte sa dieťaťa. A teda pozvať aj dieťa do rozhovoru a uvažovaní o jeho potrebách a následnom rozhodovaní a ich plnení.

3.2 Proces rozvoja sociálnych a emočných zručností nadaných

Nadané deti napriek dobrým predpokladom môžu zápasiť s určitými ťažkosťami v rámci svojho sociálno-emocionálneho vývinu. Ťažkosti, ktoré sú typické pre túto populáciu, ale majú odlišnú príčinu než podobné prejavy u iných detí. Nadané deti sa správajú takýmto spôsobom z dôvodu priameho výlevu intenzity, ktorá je pre túto populáciu typická, na rozdiel od dôvodu dysfunkčného aspektu osobnosti, ktorý je potrebné napraviť. V druhom prípade býva reakcia na intervenciu, ktorá je navrhnutá na napravenie problému často dobrá, čo však u nadaných tak nie je, nakoľko pre mnoho nadaných detí je toto prirodzený aspekt ich vývinu. Nadané deti potrebujú intervencie, ktoré pramenia z hlbokého pochopenia emocionálnej podstaty nadania a pochopenia typickej vrodenej intenzity nadaných. Najlepšie intervencie sa

preto sústreďujú na sociálno-emocionálny vývin, uvedomovanie si emócií a rozvoj copingových stratégií a nie na to ako sa stať niekým iným, kto by bol menej intenzívny (Hébert, 2011 in Fonseca, 2016).

Učenie a rozvíjanie vhodných sociálnych zručností ďalej poskytuje značnú výhodu v sociálnom prostredí a má zásadný podiel na spokojnom a úspešnom živote. Aj preto by malo byť jedným z najdôležitejších cieľov edukácie v priebehu detstva rozvíjať čo najlepšie a najefektívnejšie sociálne kompetencie (Fábik, 2019).

Pre rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností sa v našom prostredí možno stretnúť s názvami ako výcvik sociálnych zručností (Gillernová, Krejčová et al., 2012), sociálnopsychologický výcvik (Gillernová a Štětovská, 2001, Hermochová, 1988) či interakčný psychologický výcvik (Kolařík, 2019).

Podškubková (2004) rozdeľuje proces rozvíjania sociálnych (a vlastne aj emočných) zručností na fázy:

1. definícia pojmov a ich použiteľnosť v školskom prostredí,
2. identifikácia sociálnej kompetencie alebo nekompetencie,
3. navrhnutie adekvátneho programu s cieľom osvojenia si sociálnych zručností,
4. aplikácia zvoleného programu,
5. evaluácia navrhnutého programu.

Prvej časti tohto procesu sme sa venovali v prvej kapitole tejto práce. Zároveň máme za to, že pred samotným zamýšľaným sociálno-emočným rozvojom žiaka (žiakov), je potrebné stanoviť si akú sociálnu alebo emočnú zručnosť je žiaduce rozvíjať. Ďalej zistiť, čo sa pod ňou myslí v odbornej literatúre, porovnať to s vlastnou definíciou tejto zručnosti a prípadne doplniť svoje teoretické poznatky v tejto oblasti.

3.2.1 Identifikácia sociálnych a emočných zručností

Na identifikáciu miery aktuálneho rozvoja sociálnej či emočnej zručnosti je možné využiť viaceré metódy, v ideálnom prípade tieto metódy kombinovať a do procesu posudzovania zapojiť viacerých odborníkov (napr. školský psychológ, špeciálny pedagóg, výchovný poradca, metodik prevencie, triedny učiteľ, rodičia žiaka) a prirodzene aj samotného žiaka. Z klinických metód je vhodné využiť pozorovanie, rozhovor, anamnézu či analýzu spontánnych produktov. V súčasnosti sa nepodarilo dohľadať testovú metódu, ktorá by bola zameraná výhradne na zisťovanie sociálnych a/alebo emočných zručností u populácie nadaných detí. Z testových metód by pripadalo do úvahy využitie nasledovných metód dostupných na území ČR:

– Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí: je určený pre deti od 10 do 14 rokov a zisťuje, akým spôsobom dieťa prežíva a hodnotí vlastný školský výkon, akú má predstavu o svojich schopnostiach a o výsledkoch v jednotlivých predmetoch. Okrem toho obsahuje aj dve škály, ktoré zachytávajú mieru sebadôvery a názor na vlastné postavenie medzi žiakmi (Říčan, Krejčířová et al., 2006).

– Rohnerova škála sebehodnocení dítěte (PAQ): je určená pre deti od 10 do 15 rokov a je súčasťou Rohnerovy baterie rodinné diagnostiky. Tvorí ju sedem škál: hostilita a agresivita, závislosť na inom človeku, negatívne sebaocenenie, negatívne hodnotenie vlastných schopností, inhibícia citových prejavov, emočná labilita a pesimizmus (Říčan, Krejčířová et al., 2006).

– Škála sociální akceptace: je určená pre deti od 12 do 16 rokov a slúži pre posúdenie aktuálnej pozície určitého dieťaťa v školskej triede. Je rozdelená do štyroch subškál: vzťahy k spolužiakom a ich hodnotenie, názor jedinca na kolektív triedy, emočné prežívanie jedinca, ktoré súvisí so životom v triede, vzťah rodinného prostredia a školy (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015).

– Škálový dotazník školního chování žáka: je určený pre učiteľov, ktorý majú posúdiť správanie svojich žiakov vo veku od 8 do 15 rokov. Hodnotí sa deväť kategórií školského správania žiakov: schopnosť pochopenia a vhľadu do situácie, tvorivosť, pozornosť, impulzivita, vôľová sebakontrola, samostatnosť/aktivita, sociabilita, negativizmus a emočná labilita (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015).

– Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2: je určený pre deti od 9 do 18 rokov a zisťuje hodnotenie sebapojatia dieťaťa. Respondenti si vyberajú medzi dvomi možnosťami (áno alebo nie) podľa toho, či sa zadaný výrok na nich vzťahuje. Je možné využiť ho aj ako screeningový nástroj (Hogrefe-Testcentrum, 2015).

– Škála hodnocení osobních vlastností dítěte: je určená pre dospelú populáciu (napr. pedagogických pracovníkov a rodičov) a slúži ako orientačná pomôcka pre posúdenie typických detských prejavov a možno ju chápať aj ako zdroj informácií o názore a postoji posudzovateľa. Škála slúži pre hodnotenie rôznych vlastností ako je dominancia, ctižiadostivosť, miera telesnej aktivity, konformita, extraverzia, citlivosť, dráždivosť alebo sociálna pozícia v skupine. Škálu je možné použiť aj k zisteniu zmeny názorov pozorovateľov (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015).

Pre postavenie jednotlivých žiakov triede je ďalej možné využiť rôzne sociometrické techniky či už vo forme štandardizovaných dotazníkov (napr. SO-RA-D, Třídní kompas,

dotazníky B-3, B-4) alebo projektívnych testov (nedokončené vety, duchovia na strome a pod.).

3.2.2 Navrhnutie adekvátneho programu

Po ujasnení základných pojmov a zhodnotení miery sociálnych a emocionálnych zručností prichádza uvažovanie o vhodnej intervencii. Pri uvažovaní o tom, aký spôsob rozvoja sociálnych a emocionálnych zručností by bol v konkrétnom prípade najvhodnejší je potrebné zvážiť ďalšie faktory. Medzi ne Robinson, Reis, Neihart a Moon (2002) zaraďujú najmä: stupeň nadania konkrétneho dieťaťa (detí), pohlavie, vek, etnická príslušnosť, jazyk a sociálne zázemie rodiny, sexuálna orientácia, vnútorné diskrepancie v úrovni schopností a znevýhodnenie (vrátanie tzv. dvojakej výnimočnosti). Všetky spomínané faktory môžu významne ovplyvňovať sociálne a emocionálne potreby dieťaťa (detí). Zároveň opäť dávame do pozornosti osobnostné, sociálne a emočné charakteristiky nadaných uvedené v predchádzajúcej kapitole, na ktoré by malo byť takisto myslené pri navrhovaní vhodného programu.

Jednou zo základných otázok v tejto fáze procesu je forma rozvoja sociálnych a emočných zručností. Zvolená forma môže byť individuálna (stretnutia nadaného a pedagogického pracovníka) alebo skupinová (školská trieda alebo skupina nadaných žiakov). Programy rozvoja sociálnych zručností je možné koncipovať ako triednické hodiny aj ako rozvojový krúžok pre vybraných žiakov mimo vyučovací rozvrh. Každá z týchto foriem má svoje výhody a nevýhody a posúdenie najvhodnejšej formy by malo byť založené na čo možno najväčšom prínose pre nadaného (nadaných).

Za kľúčový prvok v tejto fáze považujeme stanovenie cieľov programu. Ciele programu by mali byť prepojené s rozvíjaním konkrétne špecifikovaných sociálnych (emocionálnych) zručností. Z hlavného cieľa vychádzajú potom základné pravidlá a podmienky pre plánovanie a vlastnú realizáciu programu. Programy sú založené najmä na vlastnej zážitkovej skúsenosti, ale vychádzajú z relevantných teoretických poznatkov (Gillernová, Krejčová et al., 2012). Medzi možné ciele programu Hermochová (1988 in Kolařík, 2019) uvádza: zvýšenie schopnosti vnímať sociálne skutočnosti, prehĺbenie snahy o autoreguláciu, zmenu nežiaducich stereotypov, funkčné vyjadrovanie pocitov, ujasňovanie vlastných motívov správania, sebaprijatie, akceptácia druhých, skupinové hodnoty a interpersonálna otvorenosť.

V tejto prípravnej fáze programu je vhodné zaistiť si primeranú podporu pre program zo strany vedenia školy, učiteľov a rodičov. Pre prezentáciu zamýšľaného programu je dôležité mať pripravený v hrubých rysoch plán programu, časovú štruktúru, finančnú a materiálnu

náročnosť, možnosti organizačného zaistenia pripravovaných aktivít, prehľad cieľov a očakávaných efektov pripravovaného programu (Gillernová, Krejčová et al., 2012).

Okrem vyššie uvedeného uvádzajú Gillernová a Štětovská (2001) tieto základné roviny programu, ktoré sa stanú východzími pre vlastnú náplň aj formu realizácie programu:

1. Časový harmonogram: pri stanovovaní časového harmonogramu je potrebné si ujasniť samotnú dĺžku programu, ako aj počet a trvanie jednotlivých stretnutí. Rozsiahlejšie výcvikové kurzy sa zvyčajne odohrávajú buď ako kratšie pravidelné stretnutia, alebo viacdenné výcvikové bloky. Časový program a režim sa konkretizuje pre danú skupinu (eventuálne jednotlivca) na základe obecnejšie daných organizačných možností.
2. Organizačné zázemie: sa týka najmä otázky vhodného priestoru a potrebných pomôcok- v závislosti na plánovaných technikách.
3. Sociálne podmienky: v zmysle podmienok, ktoré sa podieľajú na vytvorení priaznivej emočnej klímy a primeraného psychologického bezpečia (napr. obavy vynášania či zneužívania informácií, ktoré sa objavia).

Pri výbere konkrétnej metódy je podľa Hermochovej (1988 in Kolařík, 2019) potrebné zvážiť nasledovné hľadiská:

– Cieľ: prečo volím práve tento postup, aké ciele tým sledujem.
– Ťažisko: poznatky si odnáša každý sám o sebe, o vzájomných vzťahoch s druhým človekom, o vzťahoch v celej skupine a pod.
– Hĺbka intervencie: v niektorých aktivitách môže ísť o viditeľné vonkajšie správanie, v iných o hlbšie vnútorné procesy. Hĺbka intervencie však nemusí vypovedať o náročnosti aktivity pre konkrétneho jedinca – pre niekoho môže byť jednoduché zaoberať svojím správaním, avšak vnútorným prežívaním nie a u iného jedinca to môže byť opačne.
– Psychická náročnosť: určitá miera napätia je pre efektívne učenie nevyhnutná, ale príliš vysoké napätie môže viesť k vzniku úzkosti, ktorá učenie blokuje a môže upevniť nežiaduce spôsoby správania či postoje. Aj z toho dôvodu je obzvlášť potrebné vychádzať zo znalosti konkrétnej skupiny, jednotlivých členov, vzájomných vzťahov, aktuálneho naladenia a pod.
– Trvanie: v trvaní je potrebné zohľadniť nielen čas na samotné realizovanie aktivity, ale aj následné vyhodnotenie a ošetrenie prípadných negatívnych zážitkov.
– Spôsob práce: striedanie rôznych typov činností (napr. kreslenie, pohyb, hovorené slovo, písanie, zvukové prejavy) kladne ovplyvňuje pozornosť účastníkov, ich záujem a ochotu k experimentovaniu.

– Stupeň štruktúrovanosti: čím vyššia štruktúrovanosť situácie, tým jasnejšie a presnejšie musia byť formulované inštrukcie.

– Veľkosť skupiny: zvážiť pre akú veľkú skupinu je program pripravovaný, zloženie skupiny, a jej otvorenosť v priebehu programu (uzavretá, polootvorená, otvorená).

– Pôvod techniky: je dôležité poznať pre vyhľadávanie doplňujúcich informácií. Nezriedka sú však počas programu vytvorené nové ad hoc techniky.

– Základ techniky: uvedomenie si, na čom je aktivita založená (projekcia, zdôrazňovanie určitých prvkov správania alebo iné než bežné správanie).

– Nároky na vedúceho: je žiaduce, aby si vedúci použité techniky v programe vyskúšal sám na sebe, prípadne jej riziká prekonzultoval s kolegami, ak danú techniku nepozná.

3.2.3 Aplikácia programu

Hermochová (1988 in Kolařík, 2019) uvádza nasledovné kroky pre realizovanie techniky:

1. Analýza skupinovej situácie: pred zahájením práce by mal vedúci skupiny vedieť, čo sa chcú účastníci naučiť a čo sa prípadne potrebujú odnaučiť, aby vedel ako podporovať skupinu v práci. Môžu mu v tom pomôcť nasledovné otázky: aké správanie pozoruje v skupine, aké prežívanie asi zodpovedá tomuto správaniu, aké dôsledky má toto správanie na okamžitú situáciu v skupine a na ďalší vývoj, čo treba dosiahnuť a čo je v danej chvíli najviac rušivé, akými prostriedkami to treba dosiahnuť, na čo sa sústrediť, ako hlboko má intervencia zasiahnuť, aká je náročnosť techniky.
2. Uvedenie techniky: inštrukciami a svojím postojom vedúci skupine uľahčuje prijatie návrhu. Inštrukcie by mali obsahovať: informácie o cieľoch (prečo danú aktivitu vykonávajú), jasnú inštrukciu o priebehu, zdôraznenie herného charakteru techniky, jasný cieľ vedenia (ale rešpektovať prípadný nesúhlas) a zdôraznenie dobrovoľnosti.
3. Realizácia techniky: vedúci skupiny zadá inštrukcie a v priebehu aktivity dbá na ich dodržiavanie, sleduje reakcie interakcie a pod. a zároveň je vhodné oceňovať kreativitu a spontánnosť. Pre zdarný priebeh techniky je možné zapojenie aj samotného vedúceho skupiny.
4. Vyhodnotenie: zatiaľ čo v priebehu techniky vedúci skôr ustupuje do pozadia, vo fáze vyhodnotenia je znovu aktívny. Analyzuje sa viditeľné správanie, vnútorné pocity a stavy jednotlivých členov skupiny, vnímanie toho, čo sa dialo ostatným a pod. Vedúci navodzuje komunikáciu o technike, podporuje členov, aby zdieľali svoje pocity, s ktorými potom pracuje (je vhodné, aby zážitky boli zasadené do životných skúseností jednotlivých členov skupiny – sú tým vedení k tomu, aby venovali pozornosť svojmu konaniu, aby im bolo zrozumiteľné čo

a prečo urobili) a úlohou vedúceho je tiež dbať na to, aby sa členovia vzájomne nehodnotili a neodsudzovali, iba si zdieľali, ako na nich pôsobí správanie ostatných.

3.2.4 Evaluácia programu

Evaluácia je forma spätnej väzby či činnosť prebieha zmysluplne a dochádza jej prostredníctvom ku zmene. Efektivita výcviku sa nemeria tým, čo účastník o danej téme vie v teoretickej rovine, ale tým, ako dokáže so získanými poznatkami a skúsenosťami pracovať, dokáže posudzovať ich pôsobenie v interakcii a vhodne ich používať (Gillernová, Krejčová et al., 2012).

Podobne ako pri identifikácií je možné z klinických metód využiť rozhovor, pozorovanie či analýzu spontánnych produktov. Z testových metód prichádzajú do úvahy tie, ktoré boli spomenuté v rámci identifikácie. Ako poznamenávajú Gillernová, Krejčová et al., (2012) je žiaduce, aby sme pri evaluácií realizovaného programu využívali viac rôznych metód a ich výsledky vzájomne kombinovali, čím môžeme predísť riziku skreslenia výsledkov.

3.2.5 Možnosti a limity programov

Nepochybne je na mieste zamyslieť sa nad realistickými možnosťami programov zameraných na rozvoj sociálnych a emočných zručností. Gillnerová, Krejčová et al. (2012) varujú, že očakávania laikov sa pohybujú od otvoreného odmietania alebo dôvery v zmysel akýchkoľvek podobných činností až po takmer samospasiteľné pojatie týchto aktivít. Autorky uvádzajú nasledovné možné a realistické očakávania od programov, ktoré sú však brané ako ideál, na ktorý vplýva mnoho faktorov :

- rozvíjanie komunikačných a iných sociálnopsychologických dispozícií,
- zvýšenie, rozvoj a tréningom kultivovaná zručnosť reflexie seba samého a druhých,
- upozornenie jedinca na jeho silné stránky a rezervy v jednaní s ľuďmi,
- pomoc pri zmapovaní osobného komunikačného či percepčného štýlu,
- kultivované vyjadrovanie a prijímanie emócií,
- rozvíjanie citlivosti k neverbálnej komunikácií,
- rozvinutie špecifických sociálnych zručností v každodennom živote mimo školu,
- zníženie sporu medzi vnútorným naladením osobnosti a navonok vysielanými signálmi či informáciami,
- prispenie k porozumeniu a dorozumievaniu medzi rôznymi skupinami či sociálnymi vrstvami,
- obohatenie prežívania o rôznorodosť reality.

Autorky zároveň doplňujú tento zoznam o limity toho, čo sa nedá programom rozvoja sociálnych zručností dosiahnuť:

– zmena jedinca a jeho osobnosti zásadne a od základu,
– vytvorenie „ideálnej“ osoby či osobnosti,
– zaručenie života bez konfliktov,
– naučenie sa jednaniu bez emócií,
– zaručenie úspešnosti v jednaní a komunikácií s kýmkoľvek a kedykoľvek,
– zmeniť jedinca pasívne zvonka,
– zaistiť, aby bol jedinec prijímaný a obľúbený všetkými ostatnými ľuďmi,
– absolvovať univerzálne techniky, s ktorých pomocou je možné zvládnuť všetky sociálne situácie.

Uvedený text je stručným prehľadom toho, čo je pri zostavovaní konkrétneho programu rozvoja sociálnych zručností u nadaných zásadné. Pre nevyhnutné hlbšie porozumenie odkazujeme záujemcov na publikácie Kolaříka (2019), Gillernovej, Krejčovej et al. (2012), Výrostu, Komárkovej a Slaměníka (2001) či Hermochovej (1988 a iné). Avšak ani sebalepšie napísané publikácie nedokážu nahradiť sebaskúsenostný výcvik, ktorý považujeme za najvhodnejšiu prípravu k vedeniu programov rozvoja sociálnych a emocionálnych zručností ako u nadaných, tak aj u bežnej populácie žiakov. To, aká náročná je úloha lektora takéhoto programu ilustrujú Gillnerová, Krejčová et al. (2012), ktoré uvádzajú, že táto rola vyžaduje:

– množstvo relevantných odborných poznatkov (napr. zo sociálnej psychológie, vývinovej psychológie, psychológie osobnosti, psychohygieny a pod.),
– vlastnú výcvikovú skúsenosť – osobnú skúsenosť s postupmi, v ktorých prevažuje učenie zážitkom,
– skúsenosť s obdobným druhom aktivity a primeranú mieru istoty v tejto roli,
– zaistenie supervízie –konzultácie, pomoc či podpora v náročných situáciách.

V dnešnej dobe je možné absolvovať viaceré sebaskúsenostné kurzy či výcviky, ktoré môžu byť prípravou na úlohu vedúceho programu rozvoja sociálnych a emocionálnych zručností. Nabádame na zodpovedný výber konkrétneho výcviku či kurzu, pričom ako predpoklad kvality by mohli slúžiť referencie a recenzie minulých účastníkov ako aj akreditácia MŠMT.

4 Metódy rozvoja sociálnych a emocionálnych zručností

V nasledujúcej kapitole práca ponúka prehľad konkrétnych metód rozvoja emočných a sociálnych zručností, ktoré je možné zaradiť do programu rozvoja sociálnych a emočných zručností nadaných.

V súčasnej dobe nám nie je známy program alebo metodika rozvoja sociálnych a emočných zručností určených priamo pre populáciu nadaných detí z českého alebo slovenského prostredia. V zahraničí takto špecificky zameraných programov taktiež nenachádzame mnoho. Ako jedny z mála môžeme spomenúť programy PPDA (Peterson a Jen, 2018) a D.R.E.A.M. (Armstrong, Desson, St. John, Watt, 2018). Nedostatok už vytvorených programov priamo pre nadaných by však nemal byť prekážkou pre podporu nadaných v týchto oblastiach a máme za to, že je vhodnejšie využiť už existujúce programy a následne ich upraviť pre potreby konkrétnych nadaných alebo vytvoriť vlastný program na mieru konkrétnym nadaným, než sa tejto oblasti nevenovať vôbec.

Táto práca si nekladie za cieľ odporučiť čitateľovi konkrétnu metodiku rozvoja sociálnych a emočných zručností pre prácu s nadanými. Cieľom práce nie je ani hodnotenie vybraných metód, nakoľko máme za to, že efektivita konkrétnej metódy je jednak závislá na mnohých faktoroch a druhak už samotný výber metódy je veľmi individuálna záležitosť. Pri zostavovaní, eventuálne upravovaní už existujúceho programu je vždy potrebné zohľadňovať konkrétnu osobnosť nadaného, jeho emočné a sociálne charakteristiky a potreby, o ktorých sme vo všeobecnosti pojednávali v predchádzajúcich kapitolách. Ako uvádza Fábik (2019) na to aby nadaní svoj kvalitný potenciál v sociálnej a emočnej oblasti rozvinuli, potrebujú špecifickú emočnú pomoc vo forme porozumenia a podpory ako zo strany rodičov tak aj pedagógov a iných dospelých.

Máme za to, že hlavným princípom efektívneho programu rozvoja sociálnych a emočných zručností nadaných je vytvorenie kladného vzťahu a bezpečného prostredia či už s dieťaťom (pri práci s jednotlivcom) alebo v rámci skupiny, založeného na dôvere, s možnosťou vyjadrovania a slobodného preskúmavania emočnej a sociálnej zložky vlastnej osobnosti.

Výber uvedených metód sa uskutočnil v priebehu rokov 2020 a 2021 viacerými postupmi. Jedným z postupov bola osobná skúsenosť autorky práce s vybranými metódami, ďalej konzultácia s kolegami, vyhľadávanie v skupinách združujúcich školských psychológov a špeciálnych pedagógov na sociálnych sieťach a vyhľadávanie pomocou internetového prehliadača. Kľúčové slová zahŕňali: sociálne zručnosti, emočné zručnosti, rozvoj sociálnych

zručností, rozvoj emočných zručností, metódy rozvoja sociálnych zručností. Do zoznamu boli zaradené konkrétne pomôcky s fyzickým materiálom, ktoré je možné zakúpiť.

Pri bádaní v oblasti rozvoja sociálnych a emočných zručností môžeme okrem týchto naraziť aj na množstvo aktivít a hier využívajúcich rôzne pomôcky (napr. kancelárske potreby), ktoré je možné vyrobiť alebo ich v procese aktivity vyrábajú samotní žiaci. Taktiež je možné nájsť množstvo aktivít a hier bez potreby akýchkoľvek pomôcok. Môžeme sa stretnúť aj s relaxačnými a meditačnými technikami určenými pre deti či technikami založených na mindfulness upravenými pre deti, ktoré môžu priaznivo vplývať na emočné prežívanie a pocit pohody.

Vyššie spomenuté techniky, aktivity a hry je, samozrejme, takisto možné zaradiť do programu pre nadaných, avšak zo začiatku pri prvých pokusoch o tvorbu takéhoto programu môže byť jednoduchšie získať určitú podporu a istotu už v konkrétnej metodike a už vyrobenom materiáli.

Uvedený zoznam (viď. Tabuľka 3 v kapitole 4.2) nie je iste kompletným zoznamom všetkých dostupných metód, môže ale slúžiť ako prvotná orientácia pri výbere metód do konkrétneho programu rozvoja sociálnych a emočných zručností nadaných.

4.1 Popis vybraných metód

V nasledujúcej časti ponúkame popis niektorých vybraných metód a to tých, ktoré okrem samotného materiálu ponúkajú aj školenia či kurzy ako je možné s danou metódou pracovať. V niektorých prípadoch je absolvovanie kurzu či školenia povinnosťou a bez neho nie je možné metódu zakúpiť. Popis ostatných vybraných metód sa nachádza v Prílohe 1.

Druhý krok

Druhý krok je preventívny program zameraný na výučbu sociálnych kompetencií a elimináciu sociálnych a emocionálnych problémov u detí. Je koncipovaný tak, aby si deti zlepšili zručnosti v troch hlavných okruhoch, na ktoré sú zamerané tri časti programu (Profkreatis, 2009):

1) nácvik empatie: spoznanie vlastných pocitov a pocitov druhých, zaujatie hľadiska iných, empatické reagovanie voči ostatným,

2) ovládanie impulzívnosti a riešenie problémov: uplatnenie stratégií na riešenie problémov v sociálnych situáciách, nacvičovanie zručností dobrého správania v kolektíve,

3) zvládnutie hnevu: uvedomenie si pocitov hnevu, uplatňovanie techník dobrého správania s cieľom upokojiť sa a premýšľať.

Metodika obsahuje: príručku pre učiteľov, úvodné karty k jednotlivým častiam, karty s fotografiami a lekciami, plagáty a príbehy k lekciám. Na tridsiatich kartách veľkého formátu sú čiernobiele fotografie detí na prednej strane a na zadnej strane nasledovné informácie pre učiteľa: ročník, číslo a názov časti, číslo a názov lekcie, poradové číslo karty, tézy, jazykové pojmy, cieľ, pomôcky, poznámky pre učiteľa, časové rozvrhnutie lekcie, fotografia, príbeh a diskusia, rozvíjanie zručností vytvárať si kroky, hranie rolí, cvičenie, záver, transfer učenia a nápady na ďalšie aktivity (Profkreatis, 2009).

K zakúpeniu samotnej metodiky je potrebné absolvovať vzdelávanie v rozsahu 60 hodín pre učiteľov, vychovávateľov a asistentov pedagóga a 40 hodín pre psychológov, špeciálnych pedagógov a sociálnych pedagógov. Kurz je akreditovaný Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Držiteľom licencie pre Českú aj Slovenskú republiku je OZ Profkreatis, v Českej republike sa implementácií programu Druhý krok venuje Spolek ŠPAS (Profkreatis, 2021).

Zipyho kamarádi

Zipyho kamarádi je metodika určená pedagogickým pracovníkom a cieľovou skupinou sú deti vo veku 5-7 rokov, prípadne aj staršie deti. Metodiku je možné použiť v materskej škole, základnej škole, v rámci záujmového krúžku či rozvojovej skupiny. Predpokladom pre prácu s metodikou je absolvovanie povinného kurzu v celkovom rozsahu 17 hodín. Kurz je povinný a akreditovaný MŠMT (E-clinic, 2019a).

Metodika sa zameriava na rozvoj copingových stratégií a rozvoj sociálnych zručností, pričom je účinnosť je výskumne overená. Na základe príbehov vedie preškolený pedagóg (alebo školský psychológ a pod.) deti k nachádzaniu vlastných spôsobov riešenia ich každodenných ťažkostí, pričom sám zostáva v roli sprievodcu. V práci s metodikou sa využívajú hry, výtvarné aktivity, hranie scénok, či rozprávanie (E-clinic, 2019a).

Skladá sa z 24 interaktívnych lekcií rozdelených do 6 modulov: emócie, komunikácia, vzťahy, prevencia šikany, zvládanie zmien a straty, posun v živote. Každý modul uvádza príbeh dvojčiat Lenky a Tondy, ich strašilky Zipyho a ďalších kamarátov a spolužiakov, kde riešia rôzne situácie zo života detí. Metodika obsahuje 7 zošitov, zošit Začínáme (kde sú popísané základné princípy práce) a zošit pre každý zo 6 modulov. V týchto zošitoch je úvodný príbeh a podrobný popis jednotlivých lekcií. Pri každej lekcii je popísaný cieľ lekcie a potrebné pomôcky. Každá lekcia sa skladá z úvodného príbehu, dvoch interaktívnych aktivít, záverečného zhrnutia a uvedomenia. Ďalej metodika obsahuje 6 súborov obrázkov (pre každý modul jeden), sadu pracovných listov a CD, na ktorom sú ďalšie materiály

k metodike. Práca sa odohráva spravidla v priebehu jedného školského roka a je rozdelená do 24 vyučovacích hodín (E-clinic, 2019a).

Jablíkovi kamarádi

Metodika voľne nadväzuje na metodiku Zipyho kamarádi, je určená pre staršie deti (7-9 rokov), ale je možné s ňou pracovať aj samostatne. Je určená pedagogickým pracovníkom a cieľovou skupinou detí vo veku 7-9 rokov, prípadne aj staršími. Je možné ju využiť v školskej triede, v záujmovom krúžku či rozvojovej skupine. Predpokladom pre prácu s metodikou je absolvovanie povinného kurzu v celkovom rozsahu 17 hodín. Kurz je povinný a akreditovaný MŠMT (E-clinic, 2019b).

Zameriava sa na rozvoj copingových stratégií a rozvoj sociálnych zručností, pričom jej účinnosť je výskumne overená. Metodika učí deti poznať adaptívne riešenie podľa dvoch základných kritérií: dobré riešenie mi pomôže cítiť sa lepšie a zároveň neublíži ani mne, ani nikomu inému (E-clinic, 2019b).

Podobne ako v predchádzajúca metodika aj táto sa skladá z 24 interaktívnych lekcií rozdelených do 6 modulov. Taktiež obsahuje 7 zošitov, sadu obrázkov, pracovných listov a CD. Na rozdiel od metodiky Zipyho kamarádi, metodika Jablíkovi kamarádi pracuje s nedokončeným príbehom a deti konce domýšľajú na základe svojich životných skúseností či fantázie. Každá lekcia sa skladá z úvodného naladenia, dvoch interaktívnych aktivít, práce s nedokončeným príbehom a záverečného zhrnutia a uvedomenia. Práca sa odohráva spravidla v priebehu jedného školského roka a je rozdelená do 24 vyučovacích hodín (E-clinic, 2019b).

Kočičí zahrada

Metodika je určená pre pedagogických pracovníkov a cieľovú skupinu detí 1. až 3. triedy. Je určená pre rozvoj sociálnych zručností v rámci prevencie rizikového správania. Skladá z 3 častí: úvod, metodika pre učiteľov a dvanástich pracovných lekcií, ktoré na seba nadväzujú. Jedná sa o príbehy zo záhrady, kde žijú samé mačky, ktoré zažívajú spoločné dobrodružstvá a riešia starosti. Každá lekcia má dve časti: prvou je samotný príbeh a druhou je metodika pre pedagógov ako majú s konkrétnou témou pracovať. Metodika vznikla pod záštitou Kliniky adiktologie Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a povinný kurz k metodike je akreditovaný MŠMT (Semiramis, 2021).

Karty ctností

Metodika obsahuje set 34 kariet, na ktorých sú ilustrácie detí a cností, ich popis a vysvetlenie, čo znamenajú. Zadná strana kariet obsahuje otázky pre deti a návrhy príbuzných tém pre sprievodcov. Karty môžu slúžiť ako vizuálna opora pre pochopenie

abstraktných pojmov cností, pričom obrázky ukazujú ako sa daná cnosť prejavuje v živote. K metodike je k dispozícií viacero kurzov. V ponuke sú viacdenné sebazážitkové kurzy ako aj jednodenné semináre či niekoľkohodinové webináre. Kurzy k metodike nie sú povinné a väčšina z nich je akreditovaná MŠMT. Súčasťou absolvovania metodického kurzu je aj získanie metodickej príručky, ktorá nie je samostatne na predaj (Nadace Pangea, 2018).

Moře emocí

Metodika obsahuje 32 kariet s kresbou veľryby, ktorá zobrazuje určitú emóciu, pocit alebo psychický stav. Personifikovaná veľryba má vždy špecifický výraz tváre a postavenie tela. U niektorých kariet vyjadrovanú emóciu doplňuje prostredie, v ktorom sa nachádza a tiež predmety v jej okolí. Kresby môžu pomáhať vyjadriť pocity bez slov, prípadne tie správne slová pomáhajú hľadať. Karty je možné používať rôznymi spôsobmi, neexistuje len jediný správny spôsob (Shymon, 2020a).

Karty je možné využiť v psychoterapii a poradenstve, pri tréningoch a kurzoch, v kariérnom poradenstve, na školách a ďalších oblastiach pomáhajúcich profesií. Súčasťou sady je brožúra s návrhmi použitia kariet v rôznych kontextoch a možnými popismi zobrazovaných emócií (Shymon, 2020a).

K dispozícií je aj kurz práce s kartami, ktorý je zameraný na naviazanie kontaktu s dieťaťom, ako dieťa naučiť identifikovať vlastné emócie a emócie druhých a tiež využitie kariet v kontexte práce s rodinou, školskou triedou ako aj inými dospelými (napr. pedagogický zbor). Kurz je otvorený pre školských psychológov, psychiatrov, psychoterapeutov, pracovníkov krízových centier, sociálnych pracovníkov, prípadne pracovníkov iných profesií ale s psychoterapeutickým výcvikom. Kurz nie je akreditovaný a nie je pre samotné zakúpenie metodiky povinný (Shymon, 2020b).

Resilio a Resilience

Resilio obsahuje 99 umelecky maľovaných situačných kariet, 44 kariet s vyobrazením zvierat, ktoré znázorňujú ich typické vlastnosti. Súčasťou je aj návod s inšpiráciami na použitie kariet. Táto metodika je zameraná na záťažové situácie a zdroje zvládania a práca s kartami môže pomáhať s uvedomením hodnôt a ideálov, rozoznávaním pocitov, zaznamenávaním a oceňovaním spoločenských vzťahov, vyjadrovaním názorov, predstáv a plánov, ujasňovaním zmysluplnosti svojho konania a odhaľovaním svojej sily a uvedomením svojho fyzického či mentálneho vyčerpania (Shymon, 2020c).

Resilience je sada 132 farebných podnetových slovných kariet, rozdelených do 7 kategórií: porozprávajte príbeh, spomeňte si, inšpirujte sa, popremýšľajte, zmeňte uhol pohľadu, podporte sa a dieťa. Karty sú koncipované vo forme otázok, aby postihli dôležité

aspekty psychickej odolnosti. Prostredníctvom hľadania odpovedí pomáhajú deťom (i dospelým) budovať ich vnútornú silu a odolnosť a to najmä definovaním seba samého – kto som a kto nie, čo chcem a čo nie, aké mám sny, priania a potreby ako riešim konflikty a pracujem s vlastnými emóciami, ako sa podporujem a prijímam pomoc z prostredia, ako vnímam svoju situáciu a ako sa rozhodujem. Karty je možné používať s deťmi od 7 rokov, môžu sa používať po jednotlivých častiach a je vhodné ich kombinovať s kartami Resilio. Sada obsahuje aj brožúru s návrhmi použitia kariet (Shymon, 2020d).

K uvedeným metodikám je k dispozícií kurz podpory reziliencie, ktorý je zameraný najmä sebaskúsenostne. Kurz sa zameriava na oblasti vytvárania vzťahu, kontraktovanie, sebapoznávanie a vyjadrovanie prianí a potrieb dieťaťa, adolescenta či dospelého, budovanie sebapodpory a odolnosti. Kurz je určený psychológom, psychoterapeutom, sociálnym a špeciálnym pedagógom, pracovníkom krízových centier, výchovným poradcom a koordinátorom primárnej prevencie ako aj učiteľom. Kurz nie je pre zakúpenie metodík povinný a nie je akreditovaný (Shymon, 2020b).

Silné stránky

Metodika je zameraná na oblasť silných stránok a je inšpirovaná princípmi pozitívnej psychológie. Cieľom práce je motivovať o premýšľaní o silných stránkach, podnietiť rozhovor alebo skupinovú diskusiu na túto tému. Karty je možné využiť v práci psychológov, v kariérnom poradenstve, koučovaní, školeniach, na školách, v poradenstve a ďalších oblastiach pomáhajúcich profesií (Shymon, 2020e).

Sadu tvorí 62 farebných slovných kariet obsahujúcich pomenovania silných stránok, 40 kariet zvierat, 3 voľné karty pre slová, 2 voľné karty pre zvieratá a 4 triediace karty. Ďalej je súčasťou brožúra s návrhmi použitia kariet, ktoré možno aplikovať v rôznych kontextoch (Shymon, 2020e).

K dispozícií je kurz - webinár oživenia kariérneho poradenstva prostredníctvom kariet. Ponúkané aktivity na kurze sú z kariérneho poradenstva ale je možné ich analogicky použiť aj v inom prostredí. Kurz nie je viazaný na žiadnu profesiu, nie je pre zakúpenie metodiky povinný a nie je akreditovaný (Shymon, 2020b).

Život je život

Metodika obsahuje sadu 48 kariet s obrázkami tučniakov, ktoré zachytávajú časté situácie a stavy, v ktorých sa nachádzame a situácií vyvolávajúcich spomienky a emócie. Súčasťou sady je brožúra s návrhmi použitia kariet pri individuálnej a skupinovej práci (Shymon, 2020f).

Karty sú určené k reflexii života a rozprávaniu osobných príbehov, pomáhajú rekapitulovať úspechy a neúspechy v priebehu života a môžu slúžiť ako „icebreakové“ aktivity. Je možné ich kombinovať s kartami Moře emocí a využiť ich spoločne pri skupinových aktivitách (Shymon, 2020f).

K dispozícií je kurz - webinár oživenia kariérneho poradenstva prostredníctvom kariet. Ponúkané aktivity na kurze sú z kariérneho poradenstva ale je možné ich analogicky použiť aj v inom prostredí. Kurz nie je viazaný na žiadnu profesiu, nie je pre zakúpenie metodiky povinný a nie je akreditovaný (Shymon, 2020b).

4.2 Prehľad vybraných metód

V nasledujúcej tabuľke ponúkame prehľad vybraných metód spolu s údajmi:

– Názov metódy.

– Vek: uvádzame odporučený vek, ktorý udáva autor či výrobca (predajca), pričom tento údaj je odporúčaním a podľa konkrétneho dieťaťa (skupiny) je možné využiť danú metódu aj mimo zadané rozmedzie. V prípade niektorých metód nie je autorom či výrobcom (predajcom) určené vekové vymedzenie.

– Profesia: použitie niektorých metód je viazané na konkrétnu profesiu (napr. pedagogickí pracovníci) a to najmä u tých, kde je povinné absolvovanie školenia v práci s metódou. Ostatné metódy sú zväčša bez obmedzení (a teda ich môžu používať napr. aj rodičia) alebo je profesia uvedená len ako orientácia a zameranie metódy (napr. pomáhajúce profesie).

– Školenie: niektoré metódy nie je možné zakúpiť bez absolvovania školenia v práci s metódou, iné ponúkajú voliteľné semináre či kurzy, ktoré je možné absolvovať a dozvedieť sa viac o možnostiach využitia a skúsenostiach s metódou. Ostatné metódy sú bez možnosti školenia.

– Orientačná cena: cena uvedená u výrobcu (predajcu) v českých korunách. Cena sa môže líšiť v prípade, že pomôcku predávajú viacerí predajcovia, prípadne aktuálnym menovým kurzom ak je metóda predávaná v Slovenskej republike v eurách.

Uvedené metódy sú v zozname zoradené abecedne. V Prílohe 1 sa ďalej nachádza krátky popis uvedených metód vrátane informácie o dostupnosti.

Názov	**Vek**	**Profesia**	**Školenie**	**Orientačná cena**
Ako to vyriešiš	4+	Bez obmedzení	Bez školenia	655 Kč
Bezva parťák	-	Bez obmedzení	Bez školenia	1 127 Kč
Buď odvážný – Zvládnutí strachu	4+	Bez obmedzení	Bez školenia	690 Kč
Cesta k sobě	-	Bez obmedzení	Bez školenia	290 Kč
Děti spolu	6-12	Bez obmedzení	Bez školenia	350 Kč
Druhý krok	6-10	Pedagogickí pracovníci	Povinné	8 325 Kč
Emoce – fotografie	3+	Bez obmedzení	Bez školenia	520 Kč
Emoce – Obrázkové karty	3-8	Bez obmedzení	Bez školenia	290 Kč
Emočné karty	-	Bez obmedzení	Bez školenia	771 Kč
Emoční karty	-	Bez obmedzení	Bez školenia	439 Kč
Empati karty	-	Bez obmedzení	Bez školenia	390 Kč
Emušáci – Ferda a jeho mouchy	4-10	Bez obmedzení	Bez školenia	1 150 Kč
Hravý sprievodca zložitým svetom detských emócií	3-6	Bez obmedzení	Bez školenia	698 Kč
Já a mé emoce	3+	Bez obmedzení	Bez školenia	1 320 Kč
Jablíkovi kamarádi	7-9	Pedagogickí pracovníci	Povinné	3 900 Kč
Jak se správně zachovat	4+	Bez obmedzení	Bez školenia	690 Kč
Jak to můžu napravit	4+	Bez obmedzení	Bez školenia	690 Kč
Karty ctností	4-10	Bez obmedzení	Voliteľné	680 Kč
Karty emocí	-	Bez obmedzení	Bez školenia	490 Kč
Keď sloníky cítia	-	Bez obmedzení	Bez školenia	774 Kč
Kidedu mé emoce	3-10	Pedagogickí pracovníci	Bez školenia	450 Kč
Kočičí zahrada	6-10	Pedagogickí pracovníci	Povinné	2600 Kč
Lišácké učení: protiklady a emoce	5+	Bez obmedzení	Bez školenia	199 Kč
Moře emocí	-	Bez obmedzení	Voliteľné	720 Kč
Náladové karty	-	Bez obmedzení	Bez školenia	375 Kč
Nešťourej se v nose!	3+	Bez obmedzení	Bez školenia	449 Kč
Obuj si mé boty	3+	Bez obmedzení	Bez školenia	845 Kč
Panenka s emocemi	3+	Bez obmedzení	Bez školenia	1 790 Kč
Pojmenování emocí – fotografie	3+	Bez obmedzení	Bez školenia	380 Kč
Pojmenováváme emoce – obrázkový materiál	4+	Bez obmedzení	Bez školenia	690 Kč
Poslouchání: projev emocí	3-8	Bez obmedzení	Bez školenia	970 Kč
Problémy a jejich řešení	6+	Bez obmedzení	Bez školenia	690 Kč
Příběhy o pocitech	4+	Bez obmedzení	Bez školenia	930 Kč
Radost, smutek nebo vztek?	3-6	Bez obmedzení	Bez školenia	290 Kč
Resilience	**7+**	Bez obmedzení	Bez školenia	990 Kč
Resilio	-	Pomáhajúce profesie	Voliteľné	840 Kč

Řekni násilí -Ne!	4+	Bez obmedzení	Bez školenia	690 Kč
Samaja	5+	Bez obmedzení	Bez školenia	725 Kč
Silné stránky	-	Pomáhajúce profesie	Voliteľné	800 Kč
Smysluplné rozhovory	-	Bez obmedzení	Bez školenia	350 Kč
Sogenzia	6-12/12+	Bez obmedzení	Bez školenia	750 Kč
Stavy	-	Bez obmedzení	Bez školenia	700 Kč
Takhle se to dělá správně	4+	Bez obmedzení	Bez školenia	690 Kč
Třináctá komnata	-	Bez obmedzení	Bez školenia	450 Kč
Vadí nevadí!	5+	Bez obmedzení	Bez školenia	449 Kč
Vím, jak se cítíš	5-10	Bez obmedzení	Bez školenia	135 Kč
Výrazy tváře	3+	Bez obmedzení	Bez školenia	520 Kč
Zipyho kamarádi	5-7	Pedagogickí pracovníci	Povinné	3 900 Kč
Život je život	-	Pomáhajúce profesie	Voliteľné	740 Kč

Tabuľka 3 Zoznam metód sociálnych a emocionálnych zručností

Záver

Bakalárska práca sa zameriava na rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností nadaných v inkluzívnom vzdelávacom prostredí. V prvej kapitole práca ponúka stručný prehľad najzákladnejších pojmov a to nadanie, sociálne a emocionálne zručnosti a inkluzívne vzdelávanie. Práca má prevažne teoretický charakter a prináša najnovšie odborné a výskumné poznatky z problematiky nadania, predovšetkým sa venuje charakteristikám nadaných v ich osobnostnej, emocionálnej a sociálnej oblasti. Dáva priestor synchrónnemu pohľadu na nadaných, ktorý nie je príliš na našom území (až na výnimky) medzi odbornou verejnosťou rozšírený, avšak v zahraničí má početné zastúpenie ako v odborných publikáciách tak i vo výskumnej oblasti.

Ďalej sa práca zameriava na proces rozvoja sociálnych a emocionálnych zručností u nadaných s dôrazom na emocionálne potreby nadaných, ktoré by mal kvalitný rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností minimálne zohľadňovať a v ideálnom prípade z nich priamo vychádzať.

Posledná kapitola ponúka prehľad metód dostupných na území Českej a Slovenskej republiky, ktoré je možné zaradiť do programu rozvoja sociálnych a emocionálnych zručností nadaných. Cieľom práce nie je hodnotiť vybrané metódy z hľadiska efektívnosti, nakoľko efektívnosť takéhoto programu je založená na množstve individuálnych premenných. Práca má pomôcť čitateľovi získať základnú orientáciu v dostupných metódach a ich základnej charakteristike.

Napriek tomu, že v súčasnosti nám nie je známy program rozvoja sociálnych a emočných zručností určený priamo pre populáciu nadaných, chceme na tomto mieste povzbudiť odborníkov pracujúcich s nadanými k tomu, aby s využitím poznatkov o nadaných, ich osobnostných, emocionálnych a sociálnych charakteristikách a procese rozvojových programov sa rozvoju sociálnych a emocionálnych zručností nadaných venovali.

Použité zdroje

AGATE: Journal of the Gifted and Talented Education Council of the Alberta Teachers' Association, 2002. Special Issue: Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and Gifted Education [online]. **15**(2) [cit 17.2.2021]. ISSN 0833-0603. Dostupné z: https://positivedisintegration.com/AgateIssue.pdf

AMERICKÁ PSYCHOLOGICKÁ ASOCIACE, Centrum pro psychologii ve školství, 2017. *20 nejdůležitějších psychologických principů pro vzdělávání tvořivých, talentovaných a nadaných žáků od mateřské po střední školu* [online]. Washington, DC: American Psychological Association [cit 23.2.2021]. Dostupné z http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx

ARMSTRONG, Laura Lynne, DESSON, Stephanie, St.JOHN, Elizabeth a WATT, Emmalyne, 2018. The D.R.E.A.M. program: developing resilience through emotions, attitudes, & meaning (gifted edition) – a second wave positive psychology approach. *Counselling Psychology Quarterly* [online]. **32**(3-4), s. 307-332 [cit. 6.4.2021]. ISSN 1469-3674. DOI:10.1080/09515070.2018.1559798

BAILEY, Cariie Lynn, 2010. Overexcitabilities and sensitivities: Implications of Dabrowski's Theory of Positive Disintegration for counseling the gifted. In: WALTZ, Garry R. a BLEUER, Jeanne C. (Eds.). *Ideas and Research You Can Use: VISTAS Online* [online]. Alexandria, VA: American Counseling Association [cit 18.2.2021]. Dostupné z: https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-year2/vistas-2010/docs/default-source/vistas/vistas_2010_article_10

BAR-ON, Reuven, MAREE, Jacobus G. a ELIAS, Maurice J., 2007. What this book is about. In: BAR-ON, Reuven, MAREE, Jacobus G. a ELIAS, Maurice J. (Eds.). *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, CT: Praeger Publishers, s. xiii- xvi. ISBN 978–0–275–99363–4.

BAŠE, Lenka, 2017. Možné sociální a emocionální problémy nadaných dětí. *Školní poradenství v praxi* [online]. ročník 2017, vydání 1 [cit 16.2.2021]. ISSN 2336-3436. Dostupné z: https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-praxi/mozne-socialni-a-emocionalni-problemy-nadanych-deti.m-3177.html

BAUDSON, Tanja Gabriele a PRECKEL, Franzis, 2013. Teachers' Implicit Personality Theories About the Gifted: An Experimental Approach. *School Psychology Quarterly* [online]. **28**(1), s. 37–46 [cit 19.2.2021]. ISSN 1045-3830. DOI: 10.1037/spq0000011

BAUDSON, Tanja Gabriele a PRECKEL, Franzis, 2016. Teachers' Conceptions of Gifted and Average-Ability Students on Achievement-Relevant Dimensions. *Gifted Child Quarterly* [online]. **60**(3), s. 212–225 [cit 20.2.2021]. ISSN 1934-9041. DOI: 10.1177/0016986216647115.

BETTS, George a NEIHART, Maureen, 1988. Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly* [online]. **32**(2), s. 248-256. [cit 26.2.2021]. ISSN 1934-9041. DOI: 10.1177/001698628803200202

BETTS, George a NEIHART, Maureen, 2010. *Revised Profiles of the Gifted & Talented* [online] [cit 26.2.2021]. Dostupné z: https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/publicatie/269-revised-profiles-of-the-gifted-and-talented

CROSS, Tracy, L., 2011. *On the social and emotional lives of gifted children. Understanding and guiding their development*. Waco, TX: Prufrock Press Inc. ISBN 978-1-59363-722-4.

DABROWSKI, Kazimierz, 2016. *Positive Disintegration*. Florida: Maurice Bassett. ISBN 978-1-60025-096-5.

DAI, David Yun, 2018. A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes. In: PFEIFFER, Steven I. (Ed.). *Handbook of Giftedness in Children*. Second edition. Cham: Springer International Publishing, s. 1- 14. ISBN 978-3-319-77004-8.

DENHAM, Susanne A., 2019. Emotional Competence During Childhood and Adolescence. In: LOBUE, Vanessa, PÉREZ-EDGAR, Koraly a BUSS, Kristin A. (Eds.). *Handbook of Emotional Development*. Cham: Springer Nature Switzerland AG, s. 493-542. ISBN 978-3-030-17332-6.

E-CLINIC, 2019a. *Zipyho kamarádi* [online]. E-clinic, z.ú. [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://zipyhokamaradi.cz/zipyho-kamaradi/

E-CLINIC, 2019b. *Jablíkovi kamarádi* [online]. E-clinic, z.ú. [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://zipyhokamaradi.cz/jablikovi-kamaradi/

FÁBIK, Dušan, 2018. Jestvuje asynchrónia emočných a intelektových schopností nadaných detí? *Svět nadání* [online]. Číslo 1, ročník VII. [cit 17.2.2021]. ISSN 1805-7217. Dostupné z: https://www.talentovani.cz/aktualni-cislo/cislo-1-rocnik-vii-2018

FÁBIK, Dušan, 2019. *Psychológia intelektovo nadaných*. Košice: Equilibria. ISBN 978-80-8143-252-1.

FONSECA, Christine, 2016. *Emotional Intensity in Gifted Students. Helping Kids Cope With Explosive Feelings*. Waco, TX: Prufrock Press Inc. ISBN 978-1-61821-459-1.

FREEMAN, Joan, 2008 Emoční vývoj nadaných a talentovaných. *Svět nadání* [online] Číslo 1, ročník VIII., 2013 [cit 23.2.2021]. ISSN 1805-7217. Dostupné z: https://www.talentovani.cz/aktualni-cislo/cislo-1-rocnik-ii-2013

GILLERNOVÁ Ilona a ŠTĚTOVSKÁ, Iva, 2001. Pravidla a podmínky provádění sociálněpsychologického výcviku. In: VÝROST, Jozef, KOMÁRKOVÁ, Růžena a SLAMĚNÍK, Ivan (Eds.). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, a.s., s. 23- 34. ISBN 80-247-0180-4.

GILLERNOVÁ Ilona, KREJČOVÁ, Lenka et al., 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-8195-2.

GOLEMAN, Daniel, 2011. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora. ISBN 978-80-7359-835-8.

HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva, 2010. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-7827-3.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie, 2011. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-7719-1.

HERMOCHOVÁ, Soňa, 1988. *Sociálně psychologický výcvik II. Příručka pro vedoucí skupin*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

HOGREFE-TESTCENTRUM, 2015. *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2*. [online]. Autoři české verze: Obereignerů, Radko a kol. [cit 2.4.2021]. Dostupné z: http://hogrefe.cz/piers-harris_2

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

HUMPHREY, Neil et al., 2011. Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review. *Educational and Psychological Measurement* [online]. **71**(4), s. 617-637 [cit. 11.1.2021]. ISSN 1552-3888. DOI: 10.1177/0013164410382896

CHERNYSHENKO, Oleksandr S., KANKARAŠ Miloš, a DRASGOW, Fritz, 2018. Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers* [online]. Paríž: OECD Publishing, **173** [cit. 11.1.2021]. ISSN 1993-9019. DOI: 10.1787/db1d8e59-en

JACKSON, Susan P., MOYLE, Vicky F. a PIECHOWSKI, Michael M., 2009. Emotional Life and Psychotherapy of the Gifted in Light of Dabrowski's Theory. In: SHAVININA, Larisa V. (Ed.). *International handbook on giftedness*. Springer, s. 437-466. ISBN 978-1-4020-6162-2.

JURÁŠKOVÁ, Jana, 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogiko-psychologického poradensrví ČR. ISBN 80-86856-19-4.

JURÁŠKOVÁ, Jana, 2008. Rukoväť pre učiteľov intelektovo nadaných detí v elementárnych ročníkoch. In: FOŘTÍKOVÁ, Jitka (Ed.) *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Triton, s. 127-152. ISBN 978-80-7387-173-4.

KOLAŘÍK, Marek, 2019. *Interakční psychologický výcvik*. 2., doplněné a přepracované vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-2774-0.

Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014 – 2020 [online]. MŠMT. [cit 2018-11-9]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/14-informace-ke-vzdelavani-nadanych-zaku

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.

LAZAROVÁ Bohumíra et al., 2016. Podoby inkluzivního vzdělávání – implikace pro vedení základních škol. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita, s. 15-24. ISBN 978-80-210-8140-6.

MACEK, David, 2019. Nadání a osobnost - přehled a zhodnocení výzkumných poznatků zabývajících se tématem studia osobnosti nadaných žáků. *Svět nadání* [online]. Číslo 1, ročník VIII. [cit 19.2.2021]. ISSN 1805-7217. Dostupné z: https://www.talentovani.cz/aktualni-cislo/cislo-1-rocnik-viii-2019

MALINOVÁ, Dagmar a MARŠÍČKOVÁ, Petra, 2013. *Nadání je třeba rozvíjet. Metodická příručka pro pedagogické pracovníky* [online]. Most 2000 – občanské sdružení pro kulturu a vzdělání [cit 20.2.2021]. Dostupné z: https://deti.mensa.cz/res/f/most-2000-metodicka-prirucka.pdf

MATHEIS, Svenja, KRONBORG, Leonie, SCHMITT, Manfred, a PRECKEL, Franzis, 2017. Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International* [online]. **32**(2), s. 134-160 [cit 20.2.2021]. ISSN2470-9565. DOI: 10.1080/15332276.2018.1537685

McNEIL , Bethia, REEDER, Neil a RICH, Julia, 2012. *A framework of outcomes for young people* [online]. Department for Education, The Young Foundation, London, UK [cit. 11.1.2021]. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/publications/framework-of-outcomes-for-young-people

MENDAGLIO, Sal, 2002. Dabrowski's Theory of Positive Disintegration: Some implications for teachers of gifted students. *AGATE: Journal of the Gifted and Talented Education*

Council of the Alberta Teachers' Association. Special Issue: Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and Gifted Education [online]. **15**(2) [cit 17.2.2021]. ISSN 0833-0603. Dostupné z: https://positivedisintegration.com/AgateIssue.pdf

MERRELL, Kenneth W. a GIMPEL, Gretchen A., 2014. *Social Skills of children adolescents*. New York: Psychology Press. ISBN 978-0-805-82655-5.

MORELOCK, Martha J., 1996. On The Nature of Giftedness and Talent: Imposing Order on Chaos. *Roeper Review* [online]. **19**(1) s. 4-12 [cit 20.2.2021]. ISSN 0278-3193. DOI:10.1080/02783199609553774

NADACE PANGEA, 2018. *Karty cností* [online]. Nadace Pangea [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://vychovakectnostem.cz/co-nabizime/karty-ctnosti/

OSTATNÍKOVÁ, Daniela, LAZNIBATOVÁ, Jolana a JURÁŠKOVÁ Jana, 2003. *Spoznajte nadané dieťa: rodičom, psychológom a pedagógom*. Bratislava: Asklepios. ISBN 80-7167-068-5.

PETERSON, Jean Sunde a JEN, Enyi, 2018. The Peterson Proactive Developmental Attention Model: A Framework for Nurturing the Rest of the Whole Gifted Child. *Journal for the Education of the Gifted* [online]. **41**(2), s. 111-135 [cit. 6.4.2021]. ISSN 2162-9501. DOI: 10.1177/0162353218763874.

PIECHOWSKI, Michael M., 1979. Developmental potential. In: COLANGELO, Nicholas a ZAFFRANN, Ronald T. (Eds.). *New voices in counseling the gifted* [online]. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, s. 25-57 [cit 17.2.2021]. ISBN 978-0840319982. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/286284760_Developmental_potential

PLHÁKOVÁ, Alena a REITEROVÁ, Eva, 2008. Implicitní teorie vědecké tvořivosti. *E-psychologie elektronický časopis ČMPS* [online]. **2**(4) s. 1-12 [cit 20.2.2021]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: https://e-psycholog.eu/clanek/36

PODŠKUBKOVÁ, Jaroslava, 2004. Úvod do problematiky sociálních dovedností. *e-Pedagogium* [online]. **4**(2), s. 58-64. [cit 2.4.2021]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200402-0006_uvod-do-problematiky-socialnich-dovednosti.php

PONTES DE FRANÇA-FREITAS, Maria Luiza, DEL PRETTE, Almir a DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira, 2014. Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia* [online]. **19**(4) [cit 17.2.2021]. ISSN 1678-4669. DOI: doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400006

PRAŠKO, Ján a PRAŠKOVÁ, Hana, 2007. *Asertivitou proti stresu*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-6917-2.

PRECKEL, Franzis, BAUDSON, Tanja Gabriel, KROLAK-SCHWERDT, Sabine a GLOCK, Sabine, 2015 Gifted and Maladjusted? Implicit Attitudes and Automatic Associations Related to Gifted Children. *American Educational Research Journal* [online]. **52**(6), s. 1160-1184 [cit 20.2.2021]. ISSN 1935-1011. DOI: 10.3102/0002831215596413

PROFKREATIS, 2009. *Druhý krok. Kurikulum preventívneho programu proti násiliu. Príručka pre učiteľov 1. - 3. ročník*. Bratislava: OZ PROFKREATIS. ISBN 978-80-971541-2-7.

PROFKREATIS, 2021. *Druhý krok* [online]. OZ PROFKREATIS plus [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://druhykrok.sk/

RIVERS, Susan E., HANDLEY-MINER, Isaac J., MAYER, John D. a CARUSO, David R., 2020. Emotional Intelligence. In: STERNBERG, Robert J. (Ed.). *The Cambridge handbook of intelligence*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, s. 709-735. ISBN 978-1-108-71919-3.

ROBINSON, Nancy M., 2008. The Social World of Gifted Children and Youth. In: PFEIFFER, Steven I. (Ed.) *Handbook of Giftedness in Children*. Boston, MA: Springer, s. 33-51. ISBN: 978-0-387-74401-8.

ROBINSON, Nancy M., REIS, Sally M., NEIHART, Maureen, a MOON, Sidney M., 2002. Social and emotional issues facing gifted and talented students: What have we learned and what should we do now? In: NEIHART, Maureen, REIS, Sally M., ROBINSON, Nancy M. a MOON, Sidney M. (Eds.). *The social and emotional development of gifted chilfren. What do we know?* Washington, DC: The National Association for Gifted Children, s. 267-288. ISBN 978-1-59363-643-2.

ROEPER, Annemarie, 1982. How the gifted cope with their emotions. *Roeper review* [online]. **5**(2) s. 21-24 [cit 17.2.2021]. ISSN 0278-3193. Dostupné z: https://www.positivedisintegration.com/Roeper1982.pdf

ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana et al., 2006. *Detská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-9094-7.

SAARNI, Carolyn, 2007. The Development of Emotional Competence: Pathways for Helping Children to Become Emotionally Intelligent. In: BAR-ON, Reuven, MAREE, Jacobus G. a ELIAS, Maurice J. (Eds.). *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, CT: Praeger Publishers, s. 15-36. ISBN 978–0–275–99363–4.

SEMIRAMIS, 2021. *Metodika pro učitele prvního stupně ZŠ – Kočičí zahrada* [online]. Semiramis, z.ú. [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: http://www.os-semiramis.cz/os-

site/centra/centrum-vzdelavacich-aktivit/metodika-pro-ucitele-prvniho-stupne-zs-kocici-zahrada/

SHAPIRO Lawrence E., 2009. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 3. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-648-3.

SHYMON, Magda, 2020a. *Moře emocí* [online]. b-creative products s.r.o. [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-more-emoci--emotion-cards

SHYMON, Magda, 2020b. *Workshopy a kurzy* [online]. b-creative products s.r.o. [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://b-creative.cz/workshopy

SHYMON, Magda, 2020c. *Resilio* [online]. b-creative products s.r.o. [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-resilio--zatezove-situace-a-zdroje-zvladani

SHYMON, Magda, 2020d. *Resilience* [online]. b-creative products s.r.o. [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-resilience-podpora-psychicke-odolnosti

SHYMON, Magda, 2020e. *Silné stránky* [online]. b-creative products s.r.o. [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-silne-stranky--strength-cards

SHYMON, Magda, 2020f. *Život je život* [online]. b-creative products s.r.o. [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-zivot-je-zivot-life-is-life-cards

SILVERMAN, Linda Kreger, 2013. *Giftedness 101*. New York: Springer Publishing Company ISBN: 978-0-8261-0798-5

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

STEHLÍKOVÁ, Monika, 2018. *Nadané dítě. Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-0822-0.

STERNBERG, Robert J., JARVIN, Linda a GRIGORENKO, Elena L., 2011. *Explorations in giftedness*. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-51854-3.

SVOBODA, Mojmír (Ed.), KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie, 2015. *Psychodiagnostika detí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0899-0.

SWORD, Lesley, 2003. *Gifted Children: Emotionally Immature or Emotionally Intense?* [online] Gifted and Creative Services Australia [cit 23.2.2021]. Dostupné z: https://www.positivedisintegration.com/Sword2003.pdf

ŠIMONÍK, Oldřich, 2010. Postoj a přístup učitelů základních škol k vzdelávání nadaných žáků. In: ŠIMONÍK, Oldřich (Ed.). *Vzdělávání nadaných žáků*. Brno: Masarykova univerzita, s. 20-30. ISBN 978-80-210-5349-6.

TANNENBERGEROVÁ, Monika a KRAHULOVÁ, Katarína et al., 2010. *Jak se stát férovou školou II. Inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv. ISBN 978-80-87414-02-6.

TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.

TILLIER, Bill, 1995. *The Theory of Positive Disintegration by Kazimierz Dąbrowski* [online]. [cit 18.2.2021]. Dostupné z: https://positivedisintegration.com/

TILLIER, Bill, 2002. A Brief Overview of the Relevance of Dabrowski's Theory for the Gifted. *AGATE: Journal of the Gifted and Talented Education Council of the Alberta Teachers' Association*. Special Issue: Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and Gifted Education [online]. **15**(2) [cit 17.2.2021]. ISSN 0833-0603. Dostupné z: https://positivedisintegration.com/AgateIssue.pdf

VENCLOVÁ, Kateřina Emer, 2017. *Společné vzdělávání je přirozená věc: K. E. Venclová* [online]. Tiskové zprávy MŠMT [cit 17.2.2021]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/spolecne-vzdelavani-je-prirozena-vec-k-e-venclova

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018 [online]. MŠMT. [cit 2018-11-9]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2

VÝROST, Jozef, KOMÁRKOVÁ, Růžena a SLAMĚNÍK, Ivan (Eds.), 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 80-247-0180-4.

ZICHLER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk, 2019. *Inkluzivní vzdelávání. Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-2703-0.

Zoznam príloh

Príloha 1: Krátky popis vybraných metód

Príloha 2: Použité metódy

Príloha 1

Krátky popis vybraných metód

	Názov metódy	Popis metódy a dostupnosť
1	**Ako to vyriešiš**	Sada obsahuje 72 obrázkových kariet z toho 20 situačných kariet a 50 pomocných kariet s ilustráciami ľudí, zvierat alebo predmetov, 2 žolíky a brožúru s návodom. Situácie ukazujú neočakávané situácie, ktoré majú deti za úlohu riešiť.
		https://www.vnimavedeti.sk/p/1631/ako-to-vyriesis
2	**Bezva parťák**	Metodika Bezva parťák obsahuje obrázkové karty, knihu a kvarteto. Obrázkových kariet je 36, obsahujú rôzne témy, jednu variantu riešenia a sú doplnené ilustráciou. Kvarteto obsahuje 36 kariet a taktiež uvádza varianty správania alebo návody k riešeniu situácií. Kniha s názvom Děti a sociální dovednosti je určená rodičom a odborníkom. Kapitoly knihy korešpondujú s témami na kartách. Metodika môže byť doplnená hrou Skákaná, ktorá obsahuje 6 kruhov s emóciami a 85 kariet s príkladmi situácií, do ktorých sa môžu deti dostávať.
		http://www.bezvapartak.cz/
3	**Buď odvážný – Zvládnutí strachu**	Sada obsahuje 7 ilustrovaných obrázkových príbehov o zvyčajných veciach, ktorých sa deti boja a povzbudzujú ich k tomu, aby o týchto svojich obavách rozprávali. V príbehoch sa objavujú dve karty so symbolmi: prvým je obláčik, ktorý znázorňuje hrdinovu predstavu strachu a druhý označuje nápad, ako si s ťažkou situáciou poradiť. Témy príbehov sú: psi, tma, výsmech, zubár, odlúčenie, búrka a pavúky. Súčasťou je brožúra s návodom.
		https://www.nomiland.cz/bud-odvazny-zvladnuti-strachu-1/
4	**Cesta k sobě**	Sada obsahuje 32 ilustrovaných inšpiračných kariet. Na zadnej strane karty sa nachádza krátky text k daným témam, ktoré odkazujú na základné ľudské hodnoty. K sade existuje voľné pokračovanie Cesta životem.
		https://duhovakocka.cz/obchod/cesta-k-sobe-v-krabicce/
5	**Děti spolu**	Sada obsahuje 10 kreslených príbehov zachytávajúcich bežne vznikajúce konfliktné situácie z každodenného života detí. Materiál je koncipovaný tak, aby dospelý vystupoval len ako moderátor a deti diskutovali a hľadali riešenia. Súčasťou je aj brožúra s metodickým návodom ako s kartami pracovať.
		http://www.pasparta.cz/e-shop/pedagogika-specialni-pedagogika/deti-spolu
6	**Emoce – fotografie**	Sada obsahuje 22 veľkých kariet s fotografiami znázorňujúcimi rôzne emócie detí.
		https://www.nomiland.cz/emoce-fotografie-1/
7	**Emoce – Obrázkové karty**	Sada obsahuje 30 farebných kariet, s ilustráciami každodenných situácií zo života detí a brožúru, kde je vysvetlené emočné prežívanie detí a zhrnuté nápady ako sadu využívať v rôznych kontextoch.
		http://www.pasparta.cz/e-shop/autismus/obrazkove-karty-pro-porozumeni-emocim-a-rozvoj-socialnich-dovednosti

8	**Emočné karty**	Sada obsahuje 50 kariet s ilustráciami psíkov v rôznych situáciách, vyjadrujúcich rôzne emócie. Súčasťou sady je aj brožúra, ktorá popisuje karty a poskytuje návod ako s nimi pracovať v rôznych kontextoch.
		https://www.martinus.cz/?uItem=623143
9	**Emoční karty**	Sada obsahuje 42 ilustrovaných farebných kariet s pomenovaním emócie, popisom častého zážitku u danej emócie a 3 otázky ku každej emócií. Od rovnakej autorky je k dispozícií aj voľné pokračovanie Karty uklidnění, ktoré sú zamerané na zvládanie emócií.
		https://monikaweiglova.com/emocni-karty-pro-deti-i-dospele/
10	**Empati karty**	Empati karty je súbor 30tich obrázkových kariet s krátkymi príbehmi, ktoré sú plné emócií. Dávajú možnosť vcítiť sa do postáv a diskutovať o rôznom prežívaní konkrétnych postáv, o ich uhloch pohľadov, o možných riešeniach situácií a o prepojení na vlastné skúsenosti a prežívanie. Situácie na kartách sú rozdelené do troch kategórií: riešim (hlavnej postave sa niečo deje, s čím sa musí vysporiadať), rieši (hlavná postava je svedkom niečoho, čo sa deje inému a môže reagovať) a riešime (hlavná postava sa vysporiadáva so situáciou spoločne s inou osobou). Počas príbehu sa objavujú dve výzvy: na vcítenie, zamyslenie a prípadné riešenie, radu.
		https://www.empatikarty.cz/
11	**Emušáci**	Emušáci sú 3 sety plyšových zvierat a kníh. Pája a bleší cirkus sprevádza deti obdobím narodenia súrodenca. Set Ferda a jeho mouchy obsahuje knihu rozprávok a aktivít, plyšové hračky – žabiaka Ferdu, ktorý je hlavným hrdinom rozprávok a 8 múch, ktoré predstavujú jednotlivé emócie. Set Ferda v tom zase lítá je voľným pokračovaním príbehov, ktoré doplňujú ďalšie emócie.
		https://www.scio.cz/emusaci/
12	**Hravý sprievodca zložitým svetom detských emócií**	Sada obsahuje knihu príbehov Radosti a starosti opičiaka Eda, ktorá opisuje časté udalosti, s ktorými sa deti stretávajú. Ďalej je súčasťou sady príručka pre rodičov, pexeso a spoločenská hra.
		https://eq-vychova.sk/hravy-sprievodca-zlozitym-svetom-detskych-emocii/
13	**Já a mé emoce**	Dieťa má za úlohu vybrať si prúžok s úlohou, kde sú na 6 obrázkoch ilustrované rôzne situácie. Následne má dieťa pod každú situáciu umiestniť tvár vyjadrujúcu konkrétnu emóciu. Pre kontrolu môže dieťa prúžok otočiť na druhú stranu a porovnať správnosť odpovedí. Sada obsahuje 8 prúžkov s úlohami, 32 malých kartičiek s tvárami a drevený box.
		https://www.nomiland.cz/ja-a-me-emoce/
14	**Jak se správně zachovat**	Sada obsahuje 18 kariet s ilustráciami rôznych situácií, v ktorých je potrebné sa rozhodnúť, pričom pre každú situáciu je možné vybrať z 3 riešení. Situácie zobrazujú rôzne konflikty, problémy, ale aj životu nebezpečné situácie. V sade sa nachádzajú aj dve špeciálne situácie, ktoré riešia otázku či mať tajomstvo je správne alebo nie.
		https://www.nomiland.cz/jak-se-spravne-zachovat/
15	**Jak to můžu napravit**	Sada obsahuje 9 ilustrovaných príbehov (každý zložený z 5 až 9 kariet) o morálnych konfliktoch v každodennom živote detí. Každý

		príbeh je vedený spôsobom, že môže byť zastavený vo chvíli, keď sa ukáže symbol výčitiek svedomia. Vtedy deti hľadajú ukončenie problémovej situácie. V sade sa nachádzajú aj ďalšie karty so symbolmi riešenia. Témy príbehov zahrňujú: vziať niekomu niečo bez opýtania, niekoho neprávom podozrievať, vyľakať niekoho, vysmievať sa niekomu, ukradnúť niečo, pokaziť niečo, nedodržiavanie zásad, nechcene niečo pokaziť.
		https://www.nomiland.cz/jak-to-muzu-napravit-1/
16	**Karty emocí**	Sada obsahuje celkovo 77 ilustrovaných kariet, z toho 60 kariet, ktoré prestavujú rôzne emócie, pričom názov emócie je napísaný na vrchu karty a v spodnej časti sú tri súvisiace pocity. Ďalej 12 kariet s pokynmi ako s kartami pracovať a 5 prázdnych kariet, na ktoré je možné vytvoriť vlastné emócie.
		https://www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-karty-emoci-mixed-emotion-cards
17	**Keď sloníky cítia**	Sada obsahuje 23 kariet s ilustráciami slona, ktorý vyjadruje nejakú emóciu. Karty môžu využiť rodičia aj odborníci pri rozvoji sociálnych a emočných zručností detí. Sada obsahuje aj príručku pre rodičov a odborníkov s tipmi na prácu s deťmi.
		http://www.terapeutickepomocky.sk/kategoria/terapeuticke-karty/ked-sloniky-citia/
18	**Kidedu Mé Emoce**	Sada obsahuje 8 kariet s postavičkami emócií, 8 kariet s charakteristikami emócií, 12 kariet ilustrovaných situácií, 60 otázok k situáciám, 4 akčné karty, hraciu kocku a návod k aktivite.
19	**Lišácké učení: protiklady a emoce**	So sadou je možné hrať 2 hry: loto a rozprávača, pričom v lote ide o správne priraďovanie emócií a označenie protikladov a v rozprávačovi sa môže pomocou kartičiek rozprávať príbeh a skúšať pracovať s emóciami postáv. Sada obsahuje 24 kariet, 4 prikladacie tabuľky, 5 meniacich pások a pravidlá.
		https://www.martinus.cz/?uItem=761101
20	**Náladové karty**	Sada obsahuje 50 kariet, ktoré predstavujú rôzne nálady a emócie. Na prednej strane sa nachádza kresba „smajlíka“ s názvom emócie a výrokom, ktorý ju vystihuje. Z opačnej strany sa nachádzajú návodné otázky a afirmačný výrok.
		https://www.knihydobrovsky.cz/kniha/naladove-karty-2-105040711
21	**Nešťourej se v nose!**	Metodika je koncipovaná ako spoločenská hra, ktorá prináša 30 situácií z každodenného života, s ktorými si majú deti poradiť. Situácie sú rozdelené do 5 tematických okruhov: ja a moje zdravie, ja a moji najbližší, ja a moji vrstovníci, ja v spoločnosti, ja vo verejnom prostredí. Hra obsahuje 30 kariet, 5 hracích dosiek, pravidlá hry a odporúčania pre rodičov.
		https://www.4bambini.cz/didakticke-hry-4bambini/nestourej-se-v-nose-nova-generace/
22	**Obuj si mé boty**	Aktivita vo forme kalendára s otáčacími kartičkami. Dieťa pozoruje rôzne situácie, vyberá osobu a jej emóciu. Aktivita obsahuje 10 situácií, 15 postáv a 10 emócií.
		https://www.nomiland.cz/obuj-si-me-boty/
23	**Panenka s emocemi**	Plyšová bábika, na ktorej je možno vytvoriť 16 výrazov tváre kombináciou rôznych tvarov obočí, očí a úst, ktoré sa na tvár

		pripevňujú pomocou suchého zipsu. Zvyšné diely je možné pripevniť na plášť bábiky. Bábika pri stlačení tlačidla vydáva zvuky spojené s emóciami.
		https://www.nomiland.cz/panenka-s-emocemi/
24	**Pojmenování emocí – fotografie**	Sada obsahuje 24 kariet s fotografiami detí, znázorňujúcich rôzne emócie a situácie.
		https://www.nomiland.cz/pojmenovani-emoci-fotografie/
25	**Pojmenovávám e emoce – obrázkový materiál**	Sada obsahuje 70 farebných kariet s ilustráciami, ktoré zachytávajú rôzne výrazy tváre rôznych ľudí. Dostupné je voľné pokračovanie Pomenúvame emócie – obrázkový materiál 2, ktorý zachytáva emócie na 75 situačných kartičkách.
		https://www.nomiland.cz/pojmenovavame-emoce-obrazkovy-material-1/
26	**Poslouchání: projev emocí**	Aktivita je zameraná na sluchové rozlišovanie prejavov emócií. Deti počúvajú vyjadrenie emócie a označujú príslušný obrázok. Sada obsahuje 12 veľkých kariet s fotografiami, 12 malých kariet s fotografiami, 60 žetónov.
		https://www.nomiland.cz/poslouchani-projev-emoci-1/
27	**Problémy a jejich řešení**	Sada obsahuje 6 ilustrovaných príbehov, v ktorých sú zobrazené zložité situácie, pričom ich riešenie môže byť ľubovoľné. Témy príbehov zahrňujú nebezpečnú hru, argumentovanie, byť nepovšimnutý, násilie a nehodu.
		https://www.nomiland.cz/problemy-a-jejich-reseni-1/
28	**Příběhy o pocitech**	Sada obsahuje 32 krátkych ilustrovaných príbehov, ktoré popisujú každodenné udalosti vyvolávajúce u ich účastníkov určité emócie. Ku každej udalosti sú okrem situačných kariet aj karty s detailmi tváre hrdinu pre väčší dôraz na emocionálnu stránku udalostí.
		https://www.nomiland.cz/pribehy-o-pocitech-1/
29	**Radost, smutek nebo vztek?**	Sada 32 kariet obsahuje série ilustrovaných obrázkov k základným emóciám a ďalším pocitom, s ktorými sa deti stretávajú. Každý príbeh sa skladá zo štyroch obrázkov, ktoré majú deti zoradiť tak aby utvárali dej. V brožúre sú uvedené varianty hier, metodické pokyny a podnetné otázky.
		http://www.pasparta.cz/e-shop/pro-deti/radost-smutek-nebo-vztek
30	**Řekni násilí - Ne!**	Sada obsahuje 13 obrázkových príbehov s kresbami zvierat. Každý príbeh predstavuje určitý typ násilia, s ktorým sa môžu deti stretnúť. Príbehy obsahujú ukážku dobrého aj zlého konca.
		https://www.nomiland.cz/rekni-nasili-ne-1/
31	**Samaja**	Aktivita je koncipovaná ako spoločenská hra na otvorenie hlbšej komunikácie s dieťaťom. Obsahuje herný plán, 40 kariet s podnetovými otázkami, 6 drevených figúrok, hraciu kocku a pravidlá
		http://www.hryprorozvoj.cz/home
32	**Smysluplné rozhovory**	Sada obsahuje 60 kariet s podnetovými otázkami na otvorenie rozhovoru a jednu sprievodnú kartu.
		https://smysluplnerozhovory.cz/produkt/karty-smysluplne-rozhovory/?fbclid=IwAR1Kuh6_IKieGye4CDo4o7wTrCXEq23xTPbKDMDYJIvuEFLzdNIuAQZczM8

33	**Sogenzia**	Set 100 kariet obsahujúcich výroky z oblasti správania, pocitov, snov a postojov voči sebe ako aj ostatným. Pre deti existuje Sogenzia v dvoch variantách: pre deti od 6 do 12 rokov a pre adolescentov od 12 rokov.
		http://www.terapeutickepomocky.sk/kategoria/terapeuticke-karty/sogenzia-pre-deti-od-6-12-r/
34	**Stavy**	Sada obsahuje 36 kariet s kresbami ovečiek. Na kartách je znázornených 6 základných emócií a ďalších 30 stavov, z toho 14 pozitívnych (adaptívnych), 14 problematických (maladaptívnych) a 8 neutrálnych, ktoré vnímame na základe vlastného kontextu. Ďalej je súčasťou sady pexeso s kresbami stavov, 1 karta s názvami emócií, 5 kariet s popismi stavov, 6 kariet s popismi profesnej orientácie RIASEC s vhodnými pracovnými pozíciami a brožúra s ponukou techník použitia v rôznych kontextoch.
		https://ceteras.cz/produkty/karty-stavy/
35	**Takhle se to dělá správně**	Sada obsahuje 9 príbehov (každý po 8 ilustrovaných kariet) a 2 karty so symbolmi. Obrázkové príbehy na kartách približujú každodenné situácie a ponúkajú dva typy správania na rôznych miestach a rôznych situáciách. Doplnkové karty predstavujú dvoch mimozemských cudzincov, ktorí náš svet nepoznajú a preto sa správajú nevhodne. Na deťoch je, aby im pomocou kartičiek prezentovali hodnoty a vhodné správanie.
		https://www.nomiland.cz/takhle-se-to-dela-spravne/
36	**Třináctá komnata**	Aktivita je koncipovaná ako spoločenská hra na otvorenie hlbšej komunikácie s dieťaťom. Cestou po hernom pláne sa hráči pomocou otázok, úloh a odmien dostávajú cez sedem farieb predstavujúcich rôzne životné témy. Otázky sú rozdelené do troch úrovní náročnosti. Hra obsahuje knižku s pravidlami, otázkami a rozprávkou, hraciu kocku a herný plán.
		https://mojeveva.cz/index.php?act=produkty#T%C5%99in%C3%A1ct%C3%A1_komnata
37	**Vadí? Nevadí!**	Hra je voľným pokračovaním hry Nešťourej se v nose! určeným pre staršie deti. Hry je možné spojiť a a prípadne aj premiešať. Hry na seba nadväzujú postavami aj témou hodnôt, ktoré sú vykreslené pomocou konkrétnych situácií. Hra obsahuje 30 kariet, 5 hracích dosiek, pravidlá hry a odporúčania pre rodičov.
		https://www.4bambini.cz/didakticke-hry-4bambini/vadi-nevadi--aneb-nejsme-vsichni-stejni-nova-generace/
38	**Vím, jak se cítíš**	Sada pracovných listov, kde každý list obsahuje obrázok a niekoľko návodných otázok k otvoreniu rozhovoru. Na začiatku pracovného zošitu sú uvedené hlavné emócie, nasledujú jednoduchšie a prehľadnejšie situácie a na konci sú komplexné, emočne pestré situácie.
		https://obchod.portal.cz/vychova-v-ms/vim-jak-se-citis/
39	**Výrazy tváře**	Sada obsahuje 45 kariet s fotografiami znázorňujúcich rôzne emócie detí.
		https://www.nomiland.cz/vyrazy-tvare-1/

Príloha 2

Použité metódy

1. VNÍMAVÉDETI.SK *Ako to vyriešiš*? [online]. Pro Solutions, s.r.o. [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://www.vnimavedeti.sk/p/1631/ako-to-vyriesis
2. KOOIJMAN, Anne D. *Bezva parťák* [online]. Didactive Plus s.r.o. [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: http://www.bezvapartak.cz/
3. NOMILAND, 2020. *Buď odvážný - Zvládnutí strachu* [online]. Nomiland s.r.o. [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://www.nomiland.cz/bud-odvazny-zvladnuti-strachu-1/
4. ERNESTOVÁ, Lucie, 2021. *Cesta k sobě v krabičce* [online]. Ing. arch. Lucie Ernestová [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://duhovakocka.cz/obchod/cesta-k-sobe-v-krabicce/
5. BOŘKOVCOVÁ, Magdalena, 2019. *Děti spolu* [online]. Pasparta Publishing, s.r.o. [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: http://www.pasparta.cz/e-shop/pedagogika-specialni-pedagogika/deti-spolu#tab_tab1
6. NOMILAND, 2020. *Emoce – fotografie* [online]. Nomiland s.r.o. [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://www.nomiland.cz/emoce-fotografie-1/
7. BÜCKEN-SCHAAL, Monika, 2018. *Emoce – Obrázkové karty* [online]. Pasparta Publishing, s.r.o. [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: http://www.pasparta.cz/e-shop/autismus/obrazkove-karty-pro-porozumeni-emocim-a-rozvoj-socialnich-dovednosti#tab_tab3
8. KMECOVÁ, Denisa a KARPINSKÁ, Zuzana, 2019. *Emočné karty* [online]. Business Coaching College [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://www.martinus.cz/?uItem=623143
9. WEIGLOVÁ, Monika Guillemin. *Emoční karty* [online]. Mgr. Monika Guillemin Weiglová [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://monikaweiglova.com/emocni-karty-pro-deti-i-dospele/
10. LORENCOVÁ, Eva. *Empati karty* [online]. Mgr. Eva Lorencová [cit. 12.4.2021]. Dostupné z: https://www.empatikarty.cz/
11. DOSTÁLOVÁ, Michaela, JANČIOVÁ, Sylvia, VLČKOVÁ, Helena, 2021. *Emušáci* [online]. www.scio.cz, s.r.o [cit. 13.4.2021]. Dostupné z: https://www.scio.cz/emusaci/
12. ŠURANOVÁ, Michaela, 2021. *Hravý sprievodca zložitým svetom detských emócií* [online]. PromedisPharma s.r.o. [cit. 13.4.2021]. Dostupné z: https://eq-vychova.sk/obsah-hraveho-sprievodcu-zlozitym-svetom-detskych-emocii
13. NOMILAND, 2020. *Já a mé emoce* [online]. Nomiland s.r.o. [cit. 13.4.2021]. Dostupné z: https://www.nomiland.cz/ja-a-me-emoce/

14. NOMILAND, 2020. *Jak se správně zachovat?* [online]. Nomiland s.r.o. [cit. 13.4.2021]. Dostupné z: https://www.nomiland.cz/jak-se-spravne-zachovat/
15. NOMILAND, 2020. *Jak to můžu napravit?* [online]. Nomiland s.r.o. [cit. 13.4.2021]. Dostupné z: https://www.nomiland.cz/jak-to-muzu-napravit-1/
16. MARTIN, Petra, 2020. *Karty emocí Mixed emotion cards* [online]. b-creative products s.r.o [cit. 13.4.2021]. Dostupné z: https://www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-karty-emoci-mixed-emotion-cards
17. DEJOVÁ, Jana a MELOVÁ, Katarína, 2021. *Keď sloníky cítia* [online]. TERRAIN, s. r. o. [cit. 13.4.2021]. Dostupné z: http://www.terrain.cz/kategorie/terapeuticke-karty/ked-sloniky-citia_/
18. VONTROBOVÁ, Štepánka, 2021. *Kidedu Mé Emoce* [online]. Štěpánka Vontrobová [cit. 13.4.2021]. Dostupné z: https://www.kidedu.cz/emocni-karty/
19. DINO, 2020. Lišácké učení: Protiklady a emoce naučná hra [online]. Martinus.cz [cit. 13.4.2021]. Dostupné z: https://www.martinus.cz/?uItem=761101#producer
20. HARRN, Andrea, 2018. *Náladové karty: pronikněte ještě hlouběji* [online]. Dobrovský s.r.o. [cit. 14.4.2021]. Dostupné z: https://www.knihydobrovsky.cz/kniha/naladove-karty-2-105040711
21. 4BAMBINI, 2021. *Nešťourej se v nose - nová generace* [online]. 4bambini, s.r.o., [cit. 14.4.2021]. Dostupné z: https://www.4bambini.cz/didakticke-hry-4bambini/nestourej-se-v-nose-nova-generace/
22. NOMILAND, 2020. *Obuj si mé boty* [online]. Nomiland s.r.o. [cit. 14.4.2021]. Dostupné z: https://www.nomiland.cz/obuj-si-me-boty/
23. NOMILAND, 2020. *Panenka s emocemi* [online]. Nomiland s.r.o. [cit. 14.4.2021]. Dostupné z: https://www.nomiland.cz/panenka-s-emocemi/
24. NOMILAND, 2020. *Pojmenování emocí - fotografie* [online]. Nomiland s.r.o. [cit. 14.4.2021]. Dostupné z: https://www.nomiland.cz/pojmenovani-emoci-fotografie/
25. NOMILAND, 2020. *Pojmenováváme emoce - obrázkový mat.* [online]. Nomiland s.r.o. [cit. 14.4.2021]. Dostupné z: https://www.nomiland.cz/pojmenovavame-emoce-obrazkovy-material-1/
26. NOMILAND, 2020. *Poslouchání: projev emocí* [online]. Nomiland s.r.o. [cit. 14.4.2021]. Dostupné z: https://www.nomiland.cz/poslouchani-projev-emoci-1/
27. NOMILAND, 2020. *Problémy a jejich řešení* [online]. Nomiland s.r.o. [cit. 14.4.2021]. Dostupné z: https://www.nomiland.cz/problemy-a-jejich-reseni-1/

28. NOMILAND, 2020. *Příběhy o pocitech* [online]. Nomiland s.r.o. [cit. 14.4.2021]. Dostupné z: https://www.nomiland.cz/pribehy-o-pocitech-1/
29. PASPARTA, 2020. Radost, smutek nebo vztek? [online]. Pasparta Publishing, s.r.o. [cit. 14.4.2021]. Dostupné z: http://www.pasparta.cz/e-shop/pro-deti/radost-smutek-nebo-vztek#tab_tab1
30. NOMILAND, 2020. *Řekni násilí - NE!* [online]. Nomiland s.r.o. [cit. 15.4.2021]. Dostupné z: https://www.nomiland.cz/rekni-nasili-ne-1/
31. BERANOVÁ, Lucie, 2021. *Samaja zvědavá planeta* [online]. Hry pro rozvoj [cit. 15.4.2021]. Dostupné z: http://www.hryprorozvoj.cz/
32. NOVOTNÝ, Vít. *Smysluplné rozhovory* [online]. Vít Novotný [cit. 15.4.2021]. Dostupné z: https://smysluplnerozhovory.cz/produkt/smysluplne-rozhovory/
33. HORN, Günther, 2021. *Sogenzia pre deti od 6-12 r* [online]. Terrain s.r.o [cit. 15.4.2021]. Dostupné z: http://www.terapeutickepomocky.sk/kategoria/terapeuticke-karty/sogenzia-pre-deti-od-6-12-r/
34. CETERAS PROFI, 2017. *Karty STAVY* [online]. CETERAS – Centrum terapeutických služieb, z.s. [cit. 16.4.2021]. Dostupné z: https://ceteras.cz/produkty/karty-stavy/
35. NOMILAND, 2020. *Takhle se to dělá správně* [online]. Nomiland s.r.o. [cit. 16.4.2021]. Dostupné z: https://www.nomiland.cz/takhle-se-to-dela-spravne/
36. VELECHOVSKÁ, Eva, 2019. Třináctá komnata pro rodinu a děti [online]. VEVA CZ s.r.o. [cit. 16.4.2021]. Dostupné z: https://mojeveva.cz/index.php?act=produkty&p=Trinacta_komnata
37. 4BAMBINI, 2021. *Vadí nevadí! aneb Nejsme všichni stejní - nová generace* [online]. 4bambini, s.r.o., [cit. 16.4.2021]. Dostupné z: https://www.4bambini.cz/didakticke-hry-4bambini/vadi-nevadi--aneb-nejsme-vsichni-stejni-nova-generace/
38. ZOBÁČKOVÁ, Hana, 2020. *Vím, jak se cítíš* [online]. Portál, s.r.o. [cit. 16.4.2021]. Dostupné z: https://obchod.portal.cz/vychova-v-ms/vim-jak-se-citis/
39. NOMILAND, 2020. *Výrazy tváře* [online]. Nomiland s.r.o. [cit. 16.4.2021]. Dostupné z: https://www.nomiland.cz/vyrazy-tvare-1/