

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

PÉČE O NADANÉ DÍTĚ  
CARE FOR A GIFTED CHILD



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Monika Plíhalová**

Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.**

Olomouc

2021

Děkuji své vedoucí práce Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. za metodické vedení, cenné rady a vždy vstřícný přístup. Velké poděkování patří také konzultantkám aktivity Zkvalitnění péče o nadané žáky projektu NAKAP LK I za jejich pomoc při navazování kontaktů s rodiči rozumově nadaných dětí. A v neposlední řadě bych ráda poděkovala i maminkám a tatínkům, kteří souhlasili s účastí v mém výzkumu.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „Péče o nadané dítě“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 30. 3. 2021

Podpis .....

# OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
<b>OBSAH</b> .....		<b>3</b>
<b>ÚVOD</b> .....		<b>5</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....		<b>7</b>
<b>1 Nadání</b> .....		<b>8</b>
1.1 Nadání a talent .....		8
1.2 Definice nadání.....		9
1.3 Oblasti nadání .....		12
1.4 Intelektové nadání .....		14
1.5 Multidimenzionální modely nadání.....		16
1.5.1 Renzulliho tříkomponentový model.....		16
1.5.2 Mönksův vícefaktorový model.....		17
1.5.3 Tannenbaumův hvězdicový model nadání .....		18
<b>2 Nadání</b> .....		<b>19</b>
2.1 Identifikace nadaného žáka .....		19
2.2 Charakteristika nadaného dítěte .....		21
2.2.1 Sociálně-emoční charakteristiky .....		24
2.3 Vývoj nadaných dětí.....		25
2.3.1 Raný věk.....		25
2.3.2 Předškolní věk .....		26
2.4 Typologie nadaných žáků.....		27
<b>3 Rodina nadaného dítěte</b> .....		<b>29</b>
3.1 Faktory rodinného prostředí .....		29
3.2 Reakce rodičů na projevy nadání .....		32
3.2.1 Stimulace potřeb dítěte.....		33
3.3 Postoj rodičů k nadání .....		34
3.4 Výchova nadaných dětí .....		34
3.4.1 Výchovné přístupy .....		35
3.4.2 Podvýkon.....		36
3.5 Potenciální problematické oblasti.....		38
3.5.1 Endogenní problémy .....		39
3.5.2 Exogenní problémy .....		42
3.6 Rozvoj v rodinném prostředí .....		46
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST</b> .....		<b>50</b>
<b>4 UVEDENÍ VÝZKUMU</b> .....		<b>51</b>
4.1 Výzkumný problém a cíle práce .....		51

4.2	Formulace výzkumných otázek .....	52
<b>5</b>	<b>Typ výzkumu a použité metody .....</b>	<b>53</b>
<b>6</b>	<b>Sběr dat a výzkumný soubor .....</b>	<b>54</b>
6.1	Etické hledisko a ochrana soukromí .....	54
6.2	Polostrukturované interview .....	55
6.3	Výzkumný soubor .....	56
<b>7</b>	<b>Práce s daty a její výsledky .....</b>	<b>66</b>
7.1	IPA – Interpretativní fenomenologická analýza .....	66
7.2	Výsledky .....	68
<b>8</b>	<b>Diskuze .....</b>	<b>79</b>
8.1	Interpretace a porovnání výsledků .....	79
8.2	Kritika metodologického rámce .....	83
8.3	Limity a přínos studie .....	84
<b>9</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>85</b>
<b>10</b>	<b>Souhrn .....</b>	<b>86</b>
<b>LITERATURA .....</b>		<b>89</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>		<b>97</b>

# ÚVOD

Při volbě tématu mé magisterské diplomové práce jsem se nechala inspirovat pracovní zkušeností konzultantky aktivity Zkvalitnění péče o nadané žáky projektu Naplňování krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání Libereckého kraje I (NAKAP LK I) v Pedagogicko-psychologické poradně a speciálně pedagogickém centru Semily. Po dobu školního roku 2019/2020 bylo mou pracovní náplní pomáhat rodičům a učitelům rozumově nadaných dětí. Kromě konzultací jsem jim nabízela materiály, které mohou využívat při práci s talentovanými dětmi, a informovala je o možnostech, které lze pro rozvoj nadání užít v Libereckém kraji. Čím více jsem se dostávala do dané tematiky, tím více jsem odbourávala některé své mylné domněnky o tom, jak vypadá nadaný žák a jak rozvíjí svůj potenciál. Pochopila jsem, že nadaní jsou velice rozmanitou skupinou, která potřebuje podporu a pomoc svého okolí, aby mohla uplatňovat svůj intelektový potenciál. Má pozornost se tak obrátila na rodiny nadaných dětí, které výraznou měrou determinují vývoj dítěte. Začalo mě zajímat, jak samotní rodiče vnímají nadání svých dětí, jaké stránky u svého dítěte rozvíjejí a s jakými obtížemi se při výchově setkávají. Svě zaměření jsem založila i na postřehu, že je více odborných publikací věnováno tematice nadání v systému škol.

Ve své magisterské diplomové práci se budu zabývat tématem péče o rozumově nadané žáky v rodině. V teoretické části přibližuji problematiku nadání, seznamuji s frekventovanými projevy nadaných žáků a zvláště se věnuji zjištěním a výzkumům, které se pojí s rodinami nadaných dětí. Cennými zdroji mi byly knihy *Nadané dítě: jeho vývin, vzdelanie a podporovanie* od Jolany Laznibatové, *Nadání a nadaní* od autorky Lenky Hříbkové, *Nadané děti a jejich rozvoj* od Jiřího Mudráka, *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností* od manželů Fořtíkových, *Zaměřené na talenty, aneb nadání má každý* od Vladimíra Dočkala, *Život s vysokou inteligencí* od Moniky Stehlíkové a mnoho dalších.

V praktické části uvádím svůj kvalitativní výzkum, který si klade za cíl zmapovat konkrétní zkušenosti rodičů nadaných dětí z Libereckého kraje, a tím porozumět jejich žité realitě. Zúžení pozornosti pouze na rodiny v rámci Libereckého kraje vychází nejen z potřeby porozumět rodinám, které byly cílovou skupinou během mé pracovní činnosti konzultantky aktivity Zkvalitnění péče o nadané žáky, ale také z úsudku ohledně specifických faktorů tohoto kraje (dostupnost škol a volnočasových aktivit pro nadané, rozšířenost povědomí o dané problematice apod.), které ovlivňují jednotlivé aspekty péče

o nadané děti a celkovou situaci místních rodin. Také doufám, že získaná data a výsledky práce napomohou případnému zacílení podpory na obtíže a potřeby, které rodiče vnímají.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 NADÁNÍ

Na začátku mé diplomové práce se pokusím přiblížit, co to je nadání, jak je na něj nahlíženo a jaké druhy nadání můžeme rozlišovat. Vzhledem k mému zaměření práce na rozumově nadané jedince se v následujících kapitolách soustředím na rozlišení tohoto druhu nadání od zbylých a uvádím současné pojetí intelektového nadání odbornou i laickou veřejností.

## 1.1 Nadání a talent

Za důležité považuji také si napřed ujasnit terminologii, kterou budu ve své práci užívat. Mezi autory panuje značná nejednotnost v přístupu k pojmům nadání a talent. Mnoho odborníků nahlíží na tyto pojmy jako na totožné (Dočkal, 2005; Fořtíková, 2009; Hříbková, 2009; Machů, 2006, aj.). Souhlasně i školní legislativa je pojímá jako synonyma (Hříbková, 2009).

Někteří odborníci ovšem spatřují mezi těmito termíny značné odlišnosti. Například Gagné (2004) vnímá rozdíl v těchto pojmech z vývojového hlediska. Nadání chápe jako vlohy, které jsou jedinci dané a mohou či nemusejí se dále rozvíjet, talent naproti tomu jako výsledek systematického rozvoje těchto vloh.

Jiné rozlišení se zaměřuje na obsahovou stránku těchto pojmů. Nadání spojuje s intelektovou složkou jedince, v této souvislosti rozlišuje jazykové, matematické nebo přírodovědné nadání. V případě nadprůměrných uměleckých, hudebních či sportovních výkonů využívá termín talent (Havigerová, 2011).

Jeden z velice ucelených náhledů na odlišnost těchto pojmů nabízí Musil (1985; in Laznibatová, 2012), který definuje jejich kvalitativní i kvantitativní rozdíly. Z kvantitativního hlediska usuzuje o talentu jako o vyšším stupni nadání. U kvalitativních rozdílů vychází ze tří hlavních hledisek:

**Geneticky vývojového** – nadání je vrozené, kdežto talent vzniká až během života díky postupnému rozvoji, který je ovlivněn okolním prostředím;

**obsahového** – nadání je spojováno s oblastí přírodovědných věd, zatímco talent s oblastmi výtvarnými, uměleckými, sportovními nebo humanitními;



**stupně všeobecnosti** – nadání v sobě ukrývá soubor všeobecných předpokladů dosáhnout mimořádných výsledků, talent naproti tomu je už specifikovaný předpoklad k určitým dovednostem.

Přestože některá rozlišení se zdají velice opodstatněná, rozhodla jsem se – vzhledem k většinovému nahlížení na nadání a talent jako na synonyma a nejednoznačnému definování těchto pojmů v rámci literatury – i v mé diplomové práci užívat tyto termíny jako shodné.

## 1.2 Definice nadání

Koncept nadání se mění společně s kulturním prostředím a vývojem lidského poznání. Můžeme se tak setkat s mnoha definicemi, které si i obsahově protirečí, což je způsobeno tím, že každý z autorů nahlíží na nadání z jiné perspektivy. Vzhledem k vysokému počtu definic proběhla nejedna snaha o utřídění jednotlivých pohledů. Jedním z prvních byl v 60. letech L. J. Lucito (1964; in Hříbková, 2009), který roztřídil až 113 různých definic do následujících skupin.

**Ex post facto definice** nalezneme zejména ve starších dílech o geniálních historických osobnostech. Jedná se o vymezení pojmu na základě osobnostních charakteristik známých osob a jejich proslulosti.

**IQ definice** se začaly hojně objevovat po vzniku inteligenčních testů a staly se nejpočetnější skupinou. Identifikace nadání se odvíjela od hodnoty inteligenčního kvocientu, která měla dosahovat nejméně 130 (Lucito, 1964; in Hříbková, 2009). Výrazné zaměření na intelektové schopnosti se projevovalo od 20. let 20. století, kdy bylo prosazované pojetí L. M. Termana, který upravil a aplikoval testy inteligence za účelem studia fenoménu nadání (Terman, 1954). Jeho vymezení rozumového nadání jako vrozené intelektové schopnosti, která je měřitelná testy IQ, převládalo mnoho let, přestože se současně objevovala snaha tento konstrukt lépe vymežit (Hříbková, 2009).

**Sociální definice** se objevují s rozšířením konceptu nadání a definují ho jako potenciál k nadprůměrným výkonům v jakékoliv oblasti. Nadání se začalo propojovat i s oblastmi a činnostmi, které do této doby nebyly brány v potaz (Lucito, 1964; in Hříbková, 2009). Významným představitelem v této skupině je například P. Witty, který vymezoval talentovaného jedince jako někoho, kdo pravidelně projevuje významné výkony v jakékoliv hodnotové oblasti snažení (Laznibatová, 2012).

**Procentuální definice** vychází z normálního rozložení psychických znaků v populaci, které je obvykle znázorňováno Gaussovou křivkou. Za nadaného jedince je považován ten, který spadá mezi 2,14 % nejlepších (Lucito, 1964; in Hříbková, 2009).

**Kreativní definice** upřednostňuje úroveň tvořivosti jedince před jeho inteligencí. Vychází z myšlenky, že každé dítě, které má přirozený potenciál rozvíjet svou tvořivost, je nadané (Lucito, 1964; in Hříbková, 2009). Toto pojetí nadání se dostávalo do popředí zejména v 70. letech 20. století, kdy probíhalo v USA oficiální legislativní ukotvování. Významnou roli sehrála definice, kterou publikoval S. Merland, pracovník amerického ministerstva školství. Poukazovala na nutnost identifikování nadání osobou s potřebnou kvalifikací a na důležitost dalších specifických vlastností a schopností, které se vztahují k nadání, jako je právě tvořivost (Portešová, 2011). Dalším představitelem v této kategorii je například J. Gowan (1971; in Laznibatová, 2012), který vymezoval nadaného jako jedince, který má přirozenou kapacitu rozvíjet svou tvořivost.

**Definice nadání, které se opírají o model struktury intelektu J. P. Guiforda**, se zaměřují především na myšlenkové operace – a z nich vyvozují jednotlivé definice (Lucito, 1964; in Hříbková, 2009).

Havigerová a kolektiv (2011) poukazují na další čtyři oblasti, ve kterých se jednotlivá pojetí nadání rozcházejí.

První z těchto neshod spočívá v chápání nadání buď jako genotypu, nebo fenotypu. Za talent můžeme označovat buď samotný vrozený předpoklad bez apelu na jeho uplatnění (genotyp), nebo jako pozorovatelný projev, který je zásluhou rozvoje dispozic (fenotyp). Na stejném základě dělili jednotlivé definice například i Gearheart, Weishahn a Gearheartová (1988; in Jurášková, 2006).

Druhý sporný bod představuje vnímání nadání buď jako stabilní schopnosti v určité oblasti, nebo jako souhrn všech dynamických předpokladů jedince (zájmy, osobnost, schopnosti apod.). První z náhledů definuje nadání jako stabilní rys, který je konstantní v čase – neproměňuje se během vývoje, nedá se nijak výrazně ovlivňovat a objevuje se pouze v jedné charakteristice (například IQ definice). Na druhé straně je talent pojímán jako dynamický proces, během kterého se kombinuje vysoké IQ s výsledky učení, zájmy, vhodnými povahovými rysy a dalšími faktory. Nadání je tak chápáno jako proměnlivé působením různých vlivů včetně času.

Třetí oblast, ve které se odborníci rozcházejí, je vnímání talentu buď jako výjimečného rysu ve společnosti, kterého může dosáhnout jen hrstka lidí, nebo jako obecného potenciálu, který je vlastní všem jedincům a který stačí rozvinout.

Poslední oblast zahrnuje rozpor, zda se nadání vztahuje pouze ke společensky hodnotným činnostem, nebo je nezávislé na hodnocení společnosti a obsahuje tak i jevy společensky neocenené (Havigerová, Křováčková, Konárová, Splítková, Hamplová & Doucková, 2011).

Samotné autorky upřednostňují pohled na nadání jako na „*projev vrozených dispozic, které se uplatňují v kontextu celého dynamického systému nadaného jedince, u kteréhokoliv člověka a v jakékoli oblasti lidských aktivit*“ (Havigerová, Křováčková, Konárová, Splítková, Hamplová & Doucková, 2011, 6). Je však na každém, jaké nahlížení je jemu nejbližší.

Trefný náhled na velkou diverzitu definic nadání nabízí Machů (2010), který uvádí, že značná různorodost jednotlivých definic je logickým důsledkem vývoje nahlížení na problematiku nadání v průběhu dějin a uzpůsobování celkového konceptu individuálním potřebám dítěte. Dle něho se rozhodně nedá říct, že by některé z definic byly horší než jiné. Spíše je nutné usuzovat z míry její použitelnosti v konkrétní situaci.

Jednou z aktuálně nejcitovanějších definic nadání v zahraniční literatuře ustanovili odborníci ze společnosti Columbus Group v roce 1992. Tato definice zní: „*Nadání je asynchronní (nerovnoměrný) vývoj, ve kterém se kombinují zrychlené rozumové schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností a povědomí, které jsou kvalitou odlišné od normy. Tato nerovnoměrnost se zvyšuje spolu s vyšší intelektovou kapacitou. Tento fakt, tato jedinečnost činí nadané obzvláště zranitelné a vyžadují tak změny v rodičovské výchově, školním vzdělávání i poradenské činnosti, aby se mohli optimálně rozvíjet*“ (Morelock, 1992, 11).

V roce 1993 zveřejnil svou definici i Passow (in Portešová, 2001, 30), která taktéž zdůrazňuje potřebu speciální péče o nadané děti. Dle něho jsou „*nadané a talentované ty děti, které jsou identifikovány kvalifikovanou osobou a které jsou díky výrazným předpokladům schopny podávat vynikající výkony. Tyto děti potřebují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžných služeb poskytovaných běžnou třídou, aby tak mohly přinést příspěvek sobě i společnosti.*“

V rámci české odborné literatury jsou často uváděny definice, které poskytuje psychologický, pedagogický nebo speciálně pedagogický slovník.

Psychologický slovník uvádí, že „nadání je soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné i duševní“ (Hartl, Hartlová, 2000, 338).

Pedagogický slovník pojímá nadání jako výjimečnou složku osobnosti některých jedinců, a to zejména pro umělecké obory, sport, jazyk a matematiku (Průcha, Walterová & Mareš, 2009).

Ve speciálně pedagogickém slovníku jsou zvlášť definovány pojmy nadání, nadané chování a nadaný žák. Přičemž nadání je zde chápáno jako „dispozice k jistým druhům, obvykle míněno intelektových výkonů. (...) Nadané chování je rozvinutí dispozice či realizace potenciálu. (...) Nadané dítě je takové, které soustavně vykazuje významné výkony v nějaké hodnotné oblasti snažení“ (Havigerová, 2011, 134).

V české legislativě je definice nadání obsažena ve vyhlášce č. 27/2016, o vzdělání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Nadaný žák je zde vymezen jako „žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních uměleckých nebo sociálních dovednostech.“ Za mimořádně nadaného žáka je považován především „žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“

### 1.3 Oblasti nadání

Abychom ovšem lépe porozuměli celkové tematice, je nejdříve nutné rozlišit jednotlivé oblasti nadání a seznámit se s jejich specifiky. Autoři Mönks a Ypenburgová (2002) a Machů (2010) uvádějí tyto oblasti nadání:

**Intelektové schopnosti** zahrnují všeobecný potenciál, ze kterého se mohou vyvíjet další druhy nadání. Do této skupiny zařazují verbální, prostorové, paměťové, početní nebo jiné schopnosti, které souvisejí s mentální kapacitou jedince;

**Specifické akademické vloh** navazují na intelektové schopnosti. Jedná se o jejich využití ve specifických oblastech;

**Kreativní nadání** je spojeno se schopnostmi přicházet na nové nápady, vymýšlet nové produkty a celkově uplatňovat kreativitu;

**Vědecké schopnosti**, které jsou kombinací kreativních a intelektových schopností. Využívá se při nich vědeckých postupů a metod. Může se jednat o matematické, jazykové nebo jiné nadání;

**Vůdcovství ve společnosti** je schopností, která se vyznačuje umem vést druhé osoby a ovládat komunikaci s nimi;

**Mechanické (zručné) schopnosti** jsou oblastí, která je spojována s prostorovou představivostí, schopností manipulace, vnímáním rozdílů, detailů či podobností a vysokou úrovní všímavosti. Tento směr nadání je spojován s oblastí umění, strojírenstvím nebo vědy;

**Psychomotorické schopnosti** se soustředí na oblast nadání souvisejícího s různými druhy sportu nebo uměleckými pohybovými aktivitami;

**Krásné umění** je oblast výtvarného, hudebního, tanečního nebo hereckého nadání.

Jednotlivé oblasti se mohou různě kombinovat, prolínat a navzájem se ovlivňovat.

Autorem dalšího dělení je V. Dočkal (2005), který rozlišuje 4 druhy nadání a jejich jednotlivé podkategorie (viz obr. č. 1):

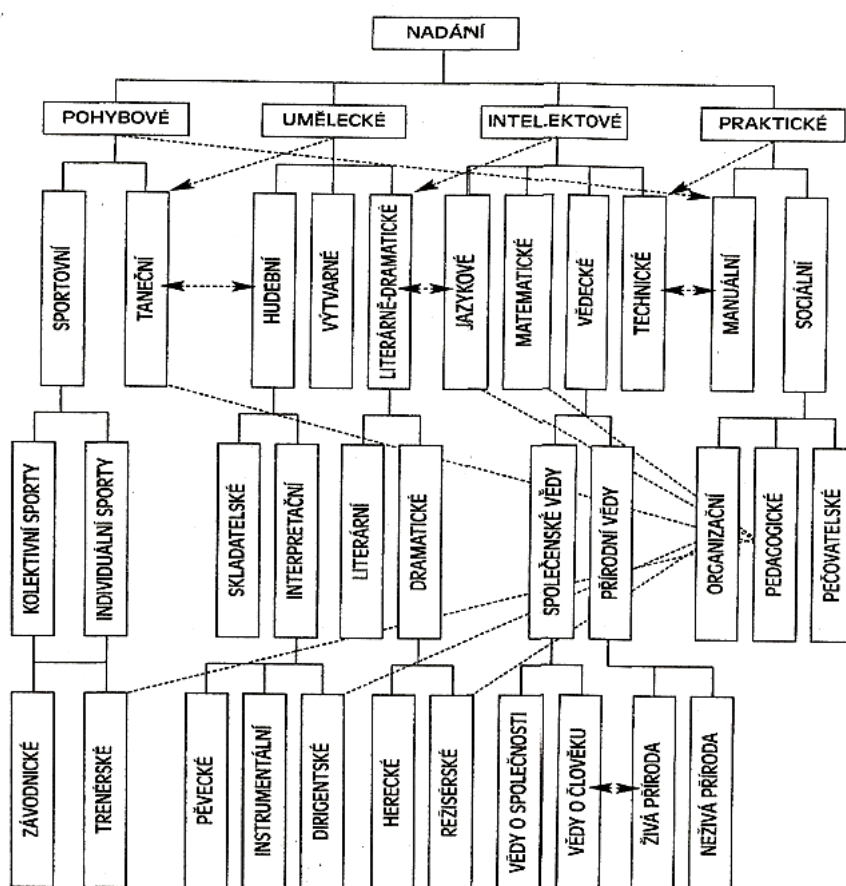
**Intelektové nadání** je nejčastěji ztotožňováno s vysokou hodnotou IQ, jelikož stěžejním prvkem tohoto nadání je rozvinutá všeobecná inteligence. Zahrnovat by ovšem mělo i další faktory, jako je například zvědavost nebo touha po poznání;

**Umělecké nadání** zahrnuje výtvarné, hudební a literárně-dramatické činnosti, ve kterých jedinec projevuje nadprůměrné výkony;

**Pohybové nadání** je spojeno s tělesnou zdatností a rozvinutými pohybovými schopnostmi, které se projevují v taneční anebo sportovní oblasti. Tito jedinci bývají často rychlejší, obratnější, mrštnější či celkově šikovnější než jejich vrstevníci;

**Praktické nadání** pojímá nadprůměrné manuální schopnosti, které se projevují v rámci jednotlivých profesí. Dále Dočkal do této kategorie řadí i sociální nadání zahrnující porozumění lidem a značné schopnosti v mezilidských vztazích.

Obrázek č. 1: Dělení nadání dle Dočkala (2005, 215).



## 1.4 Intelektové nadání

Vzhledem k zaměření práce se dále budu zabývat pouze rozumovým (neboli intelektovým či kognitivním) nadáním. Slovním spojením „nadané dítě“ je ve zbylých částech práce myšleno dítě s intelektovým nadáním.

Nejprve je dobré si definovat odlišnost tohoto druhu nadání od zbylých. Na rozdíl od pohybového, praktického nebo uměleckého nadání musí jedinec s kognitivním nadáním prokazovat zvýšený intelekt nebo mimořádné schopnosti v oblasti intelektového vývoje osobnosti. Studie prokazují, že tento typ nadání je výrazně spjat s celkovou mentální kapacitou jedince a s jeho schopnostmi učit se pojmy, pamatovat si detaily nebo s dovedností využívat již získané poznatky v novém kontextu (Fořtíková, 2009). Díky výrazné spojitosti s intelektovými schopnostmi byl tento druh nadání dříve identifikován pouze na základě hodnoty IQ. Jak bylo zmíněno v předešlých částech práce, zejména L. M. Terman se výrazně podepsal na rozšíření tohoto chápání nadání ve 20. letech 20. století. I on sám ovšem ve svých pozdějších studiích doplnil toto pojetí o faktory dobrého emočního a sociálního

přizpůsobení a o snahu podat co nejlepší výkon, jelikož jeho nové poznatky poukazovaly na fakt, že některé děti i přes vysoké IQ nedosahují výrazných úspěchů (Terman & Oden, 1959). Vzhledem k nedostačivosti samotné hodnoty IQ k identifikaci nadání se poté vývoj jednotlivých přístupů odvíjel ve dvou liniích. Jedna část odborníků se zaměřovala na rozšiřování konstruktů o další oblasti, které nejsou měřitelné testy inteligence. Jednalo se o doplnění faktoru tvořivosti (Getzel & Jackson, 1975; Torrance, 1975) nebo dalších druhů inteligence (Guilford, 1975; Thurstone, 1975). Druhá linie naproti tomu konstrukt obohacovala o nekognitivní charakteristiky, které podporují proces učení. Pozornost v tomto ohledu byla věnována především motivaci (Renzulli, 1977). Původní psychometrické vymezení L. M. Termana tak bylo rozpracováváno a rozšiřováno až do podoby současných multidimenzionálních konstruktů, z nichž nejznámější uvádím v následující kapitole 1.5.

Přestože jsou v dnešní době většinou odborníků brány v potaz i další faktory podílející se na rozvoji nadání, stále je hodnoceno i podle dosažení hranice 130 IQ (Fořtík & Fořtíková, 2007; Stehlíková, 2018). Splnění minimálně dané úrovně intelektu vyžaduje například i Mensa ČR, nezisková organizace, které sdružuje a podporuje nadané žáky (Fořtík & Fořtíková, 2007). Stehlíková (2018) uvádí, že tato hranice je ovšem odlišná v jiných státech. Například ve Francii a Švýcarsku je definováno nadání již od hladiny 125 IQ.

Dle úrovně inteligenčního kvocientu je i usuzováno o míře nadání. S. M. Nordby (2002; in Jurášková & Hartlová, 2003) uvádí tuto klasifikaci, kterou pro větší přehlednost prezentuji pomocí následující tabulky.

**Tabulka č. 1:** Klasifikace nadání dle S. M. Nordbyho (2002; in Jurášková & Hartlová, 2003).

<b>IQ</b>	<b>Označení úrovně schopností jedince</b>	<b>Výskyt v populaci</b>
115–129	Bystrý	1:6–1:44
130–144	Nadaný	1:44–1:1 000
145–159	Vysoce nadaný	1:1 000–1:10 000
160–175	Výjimečně nadaný	1:10 000–1: 1000 000
175 a více	Velmi vysoce nadaný jedinec	1:1 000 000

## 1.5 Multidimenzionální modely nadání

V současné době odborníci nevymezují ve svých pracích nadání pomocí definic, ale snaží se jej znázornit koncipovanými modely, které zachycují osobnost nadaného v celé její šíři (Portešová, 2001). Mezi většinou nynějších odborníků existuje shoda, že nadání definuje nejen vysoký intelekt, ale také další výkonnostní, osobnostní a společenské faktory, které hrají významnou roli zejména během jeho rozvoje (Fořtík & Fořtíková, 2015). Nadání je pojímáno jako komplexní jev zahrnující celkovou osobnost jedince a vlivy jak interních (osobnostních), tak externích (socializačních) faktorů na jeho optimální rozvoj (Gillernová & Mertin, 2010; Laznibatová, 2012).

Multidimenzionální modely zároveň umožňují nahlédnout na nadání z různých perspektiv a vytvořit si vlastní představu o tomto jevu. Z tohoto důvodu je zajímavé jim věnovat bližší pozornost (Fořtíková, 2009). Následně uvádím jedny z nejznámějších multidimenzionálních modelů, jedná se o Renzulliho tříkomponentový model, Mönksův vícefaktorový model a Tannenbaumův hvězdicový model nadání.

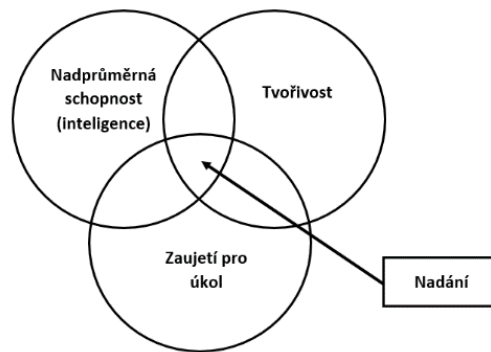
### 1.5.1 Renzulliho tříkomponentový model

J. Renzulli byl jeden z prvních psychologů, který se pokusil rozšířit přístup k nadání. Model, který je i v současnosti užíván jako teoretický základ pro další výzkumy v oblasti nadání a pro vzdělávací programy, vznikl před více než 30 lety (Renzulli, 2005; Renzulli, Koehler & Fogarty, 2006). Podle Renzulliho (1986) je nadání tvořeno třemi dimenzemi, které mezi sebou interagují – a tak podněcují optimální vývoj nadání.

Do první dimenze, kterou označil jako *nadprůměrné schopnosti*, řadí schopnost integrovat zkušenosti, získávat informace, prostorové, verbální a numerické usuzování, slovní plynulost a paměť. V podstatě by tato dimenze šla pojímat jako proměnná odpovídající konceptu IQ. Druhou dimenzi tvoří plynulost, flexibilita a originalita myšlení, které jsou souhrnně pojmenovány jako *tvořivost*. Poslední, třetí dimenze představuje *zaujetí pro úkol*. Váže se především k motivačním charakteristikám, jako je vytrvalost, trpělivost, sebedůvěra, víra ve vlastní schopnosti, schopnost identifikovat vlastní problémy či vnímavost (Fořtíková, 2008).



**Obrázek č. 2:** Renzulliho tříkomponentový model (Machů, 2006, 24).

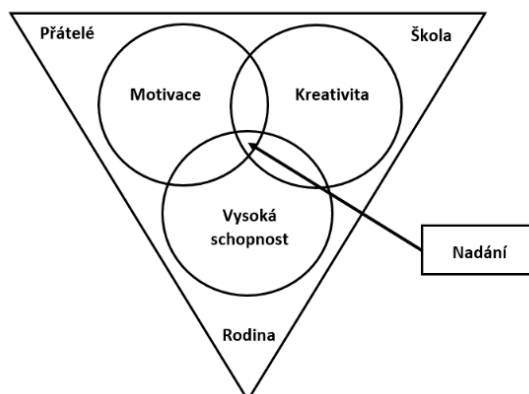


### 1.5.2 Mönksův vícefaktorový model

Z Renzulliho modelu dále vychází F. J. Mönks, který model rozšiřuje a doplňuje o sociální dimenzi. V jeho pojetí tvoří model dvě triády proměnných. První triáda je obsažena v rozšířeném Renzulliho modelu, který zachycuje osobnostní složku nadání. Druhou triádu tvoří přidaná sociální dimenze, která dle Mönkse lépe vystihuje vývojovou a interaktivní povahu nadání. Rozšíření původní koncepce spočívalo v přejmenování dimenze *zaujetí pro úkol* na *motivaci*, což poskytlo prostor k zařazení dalších charakteristik. Nově se do této dimenze řadí například schopnost plánovat, odvaha riskovat či orientace na budoucnost (Mönks & Mason, 1993; in Heller, Mönks & Passow, 1993).

Do sociální dimenze Mönks zařadil hlavní sociální oblasti, ve kterých probíhá vývoj dítěte či dospívajícího jedince, tj. škola, rodina a vrstevnická skupina. Dle Mönkse je manifestace nadání přímo závislá na podpurném sociálním prostředí (Mönks & Mason, 1993; in Heller, Mönks & Passow, 1993).

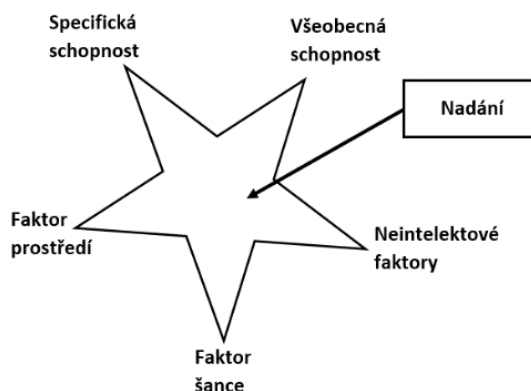
**Obrázek č. 3:** Mönksův vícefaktorový model (Machů, 2006, 24).



### 1.5.3 Tannenbaumův hvězdicový model nadání

Tannenbaumův model se snaží zachytit veškeré faktory, které jsou stěžejní ve vývoji nadání v dětském věku (označené jako *příslib*) a přislíbují dospělý výkon (*naplnění*). Vymezuje pět širokých faktorů, které mezi sebou různě interagují. Jedná se o výjimečnou obecnou intelektovou schopnost, speciální schopnosti související s konkrétní oblastí, podpůrné prostředí, nápomocné neintelektové rysy (individuální charakteristiky jedince jako např. motivace, kreativita) a šťastnou náhodu v těžkých fázích života. Dle jeho konceptu je nutné dosažení jisté hranice ve všech faktorech, aby jedinec dosáhl výjimečné úrovně dospělého výkonu (Tannenbaum, 2003). Přičemž každý z faktorů obsahuje jak statickou složku, která zahrnuje vrozené charakteristiky jedince nebo případně neměnné faktory prostředí, tak dynamickou složku, která souvisí s rozvíjením určitého druhu nadání a se vzděláním (Machů, 2006).

**Obrázek č. 4:** Tannenbaumův hvězdicový model nadání (Machů, 2010, 27).



## 2 NADANÍ

Představa o tom, jak vypadá nadané dítě, je stále ve společnosti velice zkreslena zaběhlými stereotypy. Například když si zkusíte do Google vyhledavače zadat „nadané dítě“, nejspíše se vám zobrazí děti s nějakou z následujících charakteristik: budou mít brýle, číst si knihy, hrát na hudební nástroje, pracovat s počítačem nebo mikroskopem apod. (Mudrák, 2015).

Nadané děti jsou ovšem velice rozmanitou skupinou a vůbec nemusejí vypadat takto vzorně a leckdy může být dokonce opravdu náročné rozeznat i mimořádně nadané dítě na první pohled. Zároveň se jedná o velice rozmanitou skupinu jedinců, u kterých je takřka nemožné vytvořit jednotný popis jejich charakteristik. V následující části se proto snažím obsáhnout jejich nejvíce frekventované vlastnosti a způsoby chování, které se pochopitelně nemusí vyskytovat u všech talentovaných jedinců. Čtenáři by ovšem poskytnutý popis nadaných jedinců měl nabídnout široký rozhled, jakými všemi způsoby se mohou talentované děti projevovat.

### 2.1 Identifikace nadaného žáka

Vyhledávání nadaných dětí je prvním krokem k nastavení celkové výchovně-vzdělávací péče. Pro tyto účely využíváme procesu výběru nebo identifikace nadaných dětí.

Výběr nadaných žáků se většinou používá spíše u starších žáků. Jedná se o proces, během kterého jsou na základě manifestovaných výkonů vybírání vhodní jedinci pro zařazení do speciálních programů nebo výběrových škol (Machů & Kočvářová, 2013). Jelikož je ovšem průběh výběru a identifikace velice podobný, budu dále užívat oba termíny jako synonyma.

Dle Fortíkové (2011) je identifikačně-výběrový proces tvořen za ideálních podmínek čtyřmi etapami.

**Nominace** je počáteční etapou, která má za cíl vytipovat děti, u kterých se objevují náznaky nadání. Jednotlivci mohou být navrženi na bližší přezkoumání svým okolím nebo se mohou nominovat sami. V předškolním věku bývají navrhovateli nejčastěji rodiče, jelikož se svým potomkem tráví mnoho času a pozorují jeho odlišnosti od jeho vrstevníků nebo

starších sourozenců. Kromě pozorování mohou užít také různé posuzovací škály, které jsou často k dispozici na webových stránkách pedagogicko-psychologických poraden. Ve školním věku si nejčastěji náznaků nadání povšimne učitel, který má k dispozici řadu nominačních nástrojů. Pro zjištění potřebných informací může využít zadání inspirativních úloh, pozorování žáka ve školním prostředí, rozbor jeho studijních výsledků (známky, portfolio, sebehodnocení) nebo posouzení jeho zájmových činností a zapojení do odborných soutěží a olympiád.

**Screening** je druhou fází identifikačního procesu, během které shromažďujeme o nominovaných dětech doplňkové údaje, které získáváme za využití různých identifikačních škál, dotazníků, psychologických screeningových metod nebo testů tvořivosti a inteligence.

**Individuální vyšetření** je následující fází, která je realizována v pedagogicko-psychologických poradnách. Nominované dítě je podrobno (se souhlasem jeho rodičů) detailnímu vyšetření (Fořtíková, 2011).

Komplexní psychologická diagnostika nadání by měla zahrnovat: analýzu dat z osobní a rodinné anamnézy, vyhodnocení standardizovaného testu rozumových schopností, posouzení tvořivosti a osobnostních charakteristik dítěte (včetně komunikačních a sociálních dovedností), analýzu zájmových činností a druhu motivace, rozbor výsledků pedagogické diagnostiky a závěrů z pozorování dítěte v kontextu školního prostředí, odhalení specifík stylu práce a kognitivních strategií a v případě potřeby také profesní orientaci (Machů, Facová & Orel, 2016).

Na základě těchto dat by pracovníci školského poradenského zařízení měli posoudit, zda se jedná o nadaného žáka, přičemž směrodatným zdrojem by jim měla být definice, která je obsažena ve vyhlášce č. 27/2016, o vzdělání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

**Návazná opatření** jsou poslední fází, která by měla nastat v případě, že školské poradenské zařízení vydá potvrzení o diagnostikovaném nadání. Tato etapa zahrnuje opatření, která by měla být realizována, aby byla dítěti poskytována optimální péče. Jejich formulace je uvedena v závěrečné zprávě z vyšetření, která je předána jak škole, tak zákonným zástupcům dítěte (Fořtíková, 2011).

## 2.2 Charakteristika nadaného dítěte

Abychom ovšem mohli nadané děti správně identifikovat, je dobré znát jejich často frekventované projevy. Ráda bych zde uvedla charakteristiky nadaných dětí sepsané **Šárkou Portešovou**, která se dlouhodobě věnuje práci s nadanými dětmi. Mezi typické projevy nadaných dětí řadí:

**Zvídavost** – nadané děti mají potřebu porozumět svému okolí. Nespokojí se však s jednoduchými odpověďmi, ale touží po poznání daných věcí do hloubky. Ptají se, jak věci fungují, kde vznikají, pídí se po důvodech jejich vzniku. Jejich neustálé dotazování je nutné nejen tolerovat, ale také se snažit na něj reagovat.

**Grafická správnost, časné čtenářství a bohatá slovní zásoba** – nadané děti mají časný zájem o čísla a písmena. Už v brzkém věku mají velice bohatou zásobu a tvoří rozvité větné konstrukce. Před vstupem do základní školy se často naučí samy číst.

**Mnoho zájmů nebo hluboké zájmy** – o oblasti, které je zajímají, chtějí získat co nejvíce informací. Často už v předškolním věku proto preferují místo klasických hraček encyklopedie, knížky či sledování dokumentárních filmů.

**Dobrá paměť** – již od raného věku jsou nadané děti schopné si zapamatovat informace hned po prvním vystavení. Mají dobrou paměť zrakovou, sluchovou i logickou. Rychle si osvojují fakta z různých oblastí a umí si je rychle vybavovat. Všímají si drobných detailů a mají rozsáhlé informace o specifických tématech.

**Schopnost dlouhodobé koncentrace pozornosti** – nadané děti se dokážou tak zabrat do své činnosti, že udrží koncentrovat svou pozornost téměř jako dospělí. Často se také ponoří do daného zájmu natolik, že zažívají „stav plynutí“, kdy se koncentrují pouze na danou činnost a svět okolo nich jim uniká. Unikátní je také jejich dovednost se soustředit na více podnětů najednou a zpracovat je.

**Motivace** – nadané dítě je vnitřně motivováno k tomu, aby se věnovalo studijním oblastem. Rádo se věnuje intelektuálním činnostem a učí se.

**Tvorba originálních myšlenek a flexibilita** – myšlení nadaných dětí je nekonvenční. Přicházejí na alternativní řešení problémů a umí je uplatňovat v nových situacích. Některé nadané děti mají tuto schopnost pouze v určité oblasti (například slovní nebo matematické) a jiné v několika oblastech naráz.

**Práce s abstraktními symboly** – jsou schopny mnohem dříve než jejich vrstevníci manipulovat s matematickými a slovními symboly. Rozumí metaforám a obecným pojmům. Chápu také zákonitosti příčiny a následku či složitější problematiky.

**Smysl pro humor** – nadané děti mají odlišný smysl pro humor. Vtipkují za využití neobvyklých spojení a zapojení klíčové myšlenky nápaditým způsobem.

**Samostatná práce nebo spolupráce s dospělými** – nadané děti se spoléhají na vlastní řešení problémů a často preferují samostatnou práci. Často si také nerozumí se svými vrstevníky, a proto spíše vyhledávají spolupráci se staršími dětmi nebo dospělými (Portešová, 2007).

Nadané děti se ovšem nemusí projevat pouze v pozitivním světle. Mnoho jejich silných stránek může vést i k problematičtým projevům. Následující tabulka se snaží poukázat na obě strany této mince.

**Tabulka č. 2:** Potenciální problémy spojené se silnými stránkami nadaných dětí (Clark, 1992; in Heller, Mönks & Passow, 1993; Seago, 1974; in Heller, Mönks & Passow, 1993).

<b>Silné stránky nadaných</b>	<b>Potenciální problémy</b>
Zvídavost, touha objevovat, vnitřní motivace, hledání smyslu	Uvádí mnoho otázek, které uvádí druhé do rozpaků, je tvrdohlavé, nechává se nadměrně pohltit svými zájmy, neposlouchá druhé, očekává stejný zápal i od druhých
Velice rychle si osvojuje nové poznatky, dobře si je pamatuje	Je netrpělivé při pomalém tempu druhých lidí, odmítá rutinní úkoly a dril, nemá rádo opakované procvičování
Je spravedlivé, vždy jedná fair-play, snaží se docílit pravdy	Je znepokojené humanitárními problémy, je pro něho obtížné být praktický
Rozumí vztahu příčiny a následku a soustředí se na něj	Těžce akceptuje to, co není logické – tradice, pocity, víru aj.
Rádo řeší problematičtější úlohy, věnuje se intelektuálním činnostem	Odmítá cvičení a dril, nerespektuje výukové postupy, nevnímá detaily
Je systematické, vytváří rádo strukturu a řád, organizuje jiné věci a lidi	Ostatním může připadat panovačné nebo hrubé, některé vytvořené systémy a pravidla mohou být příliš komplikované

Má bohatou slovní zásobu, je slovně pohotové, má rozsáhlé informace v jeho oblastech zájmu	Jeho spolužáci ho mohou vidět jako „všeznála“, vrstevníci ho mohou začít časem nudit, jelikož nejsou schopni obstát v jeho stylu konverzace
Je vynalézavé, tvořivé, rádo objevuje nové způsoby	Je nepřizpůsobivý zaběhnutým řádům, popírá některá fakta, ostatním se může jevit jako jiné, mimo realitu
Má vysoká očekávání vůči sobě i svému okolí, myslí kriticky	Může být příliš kritické a netolerantní vůči druhým, může se vyhýbat situacím, u kterých vycítí, že by mohlo být neúspěšné, může být příliš perfekcionistické nebo upadat do deprese
Je citlivé, empatické k druhým, chce být přijímané	Je velice citlivé na kritiku a odmítnutí svým okolím, touží po úspěchu a ocenění, může se cítit odcizené, odlišné
Na oblasti, které ho zajímají, se dokáže velice intenzivně soustředit, je vytrvalé	Když je pohlceno nějakou problematikou, zanedbává své povinnosti, ignoruje okolní svět, nenechává se nikým a ničím vyrušit, je paličaté
Preferuje samostatnou práci, rádo spoléhá samo na sebe, je nezávislé	Je nekonformní, může odmítat podněty od vrstevníků nebo rodičů
Je vysoce aktivní, energické, pohotové, opakovaně ze sebe umí vydat veliké úsilí	Nadané dítě může být frustrované z nicnedělání, může se jevit jako hyperaktivní a rušit své okolí, náročná může být zejména jeho neustálá potřeba stimulace
Má rozvinutý smysl pro humor	Pro jeho vrstevníky může být jeho humor nepochopitelný, aby si získalo pozornost, může se stát „třídním šaškem“
Má různorodé zájmy a schopnosti, je všestranné	Může působit chaoticky, dezorganizovaně, může trpět nedostatkem času věnovat se všem svým aktivitám, okolí může od nadaného žáka očekávat vždy bezchybný výkon

Je dobré vzít v potaz, že dané charakteristiky jsou určitým náhledem některých z odborníků, který se nemusí shodovat s vnímáním daného jevu v rámci odborné komunity. Zároveň je dobré si uvědomit, že nadané děti jsou velice rozmanitou skupinou a jejich typické projevy jsou závislé na celé řadě vlivů a okolností, jak bylo nastíněno v předešlých kapitolách. Před posuzováním samotných charakteristik je také nutné mít na paměti, že ne všechny nadané děti vykazují uvedené charakteristiky a že některé z nich se mohou projevit teprve až v pozdějším věku.

### 2.2.1 Sociálně-emoční charakteristiky

Samostatně bych se chtěla věnovat sociálně-emočním charakteristikám nadaných dětí, jelikož se jedná o názorově spornou oblast mezi jednotlivými autory. Neexistuje mezi nimi shoda, zda tyto děti jsou, nebo nejsou náchylnější k sociálním a emočním problémům.

Když se vrátíme na začátek 20. století, zjistíme, že v západní společnosti převládala představa, že kognitivně nadané děti jsou náchylnější k duševním onemocněním a sociálním problémům. Tyto názory vycházely z domněnky, že čím častější je u dítěte vývoj rozumových schopností, tím dříve zakrní. Toto široce rozšířené přesvědčení změnil až longitudinální výzkum L. M. Termana, jehož závěrem bylo, že nadané děti zažívají sociální a emoční obtíže srovnatelně jako běžná populace (Terman & Oden, 1959). Kritikové ovšem upozornili, že do Termanovy studie byly ve velké míře zařazeny děti, které pocházely z mimořádně příznivého rodinného prostředí a byly oblíbené jejich třídními učiteli, což mohlo vést ke značnému zkreslení (Kerr, 1991; Webb, Meckstroth & Tolan, 1982). Závěry Termana dále doplnila o svůj náhled Hollingworthová (1926), která se domnívala, že daný závěr platí pouze pro určitou skupinu nadaných dětí. Usuzovala, že děti, které dosahují optimální inteligence (120–145 IQ), mají méně emočních i sociálních obtíží. Zatímco jedinci s IQ nad 145 vykazují zvýšené riziko k osobním i společenským obtížím.

Následně v rozmezí 40. a 50. let 20. století vznikla jen malá hrstka studií, které by se zajímaly touto tematikou (Kerr, 1991). A až v 80. letech o ni zase stoupl zájem (Webb, 1993; in Heller, Mönks & Passow, 1993). I přes značný počet proběhlých studií se ovšem názory v tomto ohledu stále dělí na dva tábory. První z nich stále předpokládá, že intelektové schopnosti pomáhají člověku dosáhnout úspěchu a přizpůsobovat se životním nárokům přinejmenším stejně dobře jako nenadaným jedincům (Bailey, 2011; Cross, Cross & Davis, 2009). A speciální intervenci vyžaduje pouze jejich menšina (Shore, Cornell, Robinson & Ward, 1991). Druhý z nich naopak poukazuje na fakta, že nadané děti nejsou imunní vůči psychickému nepohodlí a mohou potřebovat poradenské vedení častěji než nenadané děti z důvodu přílišného perfekcionalismu, nadměrné vzrušivosti, nerovnoměrnosti vývoje, emoční intenzity a jiných specifických problémů spojených s nadáním (Cross, Anderson, Mammadov & Cross, 2017; Hayes & Sloat, 1989; Silverman, 1989). Rozpory v této oblasti mohou být způsobeny zkreslením, které vychází ze způsobů zkoumání daného jevu. V případě, že budeme zkoumat tyto charakteristiky na jedincích, kteří musí splňovat podmínku nadprůměrných výkonů pro přijetí do studie, je pravděpodobné, že závěrem bude, že se jedná o úspěšné jedince s menší mírou sociálních a emočních obtíží. Zatímco když



budeme vycházet ve své studii z výpovědí o problémech nadaných dětí a kazuistik, může nás to přivést na opačný břeh řeky (Webb, 1993; in Heller, Mönks & Passow, 1993).

## 2.3 Vývoj nadaných dětí

Pro získání lepší představy o tom, jak se nadané děti projevují, zde uvádím bližší charakteristiku jejich specifických projevů v raném a předškolním věku. Během tohoto období se u nadaných dětí výrazně projevuje zejména urychlený vývoj intelektových schopností. Vzhledem k tomu, že v pozdějším věku tento vývoj není tak patrný, dále se specifiky jednotlivých období nezabývám. U dětí staršího věku se mohou projevovat jakékoliv z výše zmíněných charakteristik.

### 2.3.1 Raný věk

Zatím nebyly provedeny studie, které by poukázaly na příznaky přítomnosti nadání v kojeneckém věku (Mönks & Ypenburg, 2002). Ovšem v období batolete už můžeme spatřovat u těchto dětí specifické projevy (Fořtík & Fořtíková, 2015). Nadané děti jsou spontánně aktivní, velmi pohyblivé a bystré ve srovnání s ostatními dětmi. Mají minimální potřebu spánku a jsou velice čilé a zvědavé (Fořtík & Fořtíková, 2015; Laznibatová, 2012). Je pro ně typická psychická vzrušivost, která se projevuje touhou poznávat, představivostí, zvědavostí a energií (Dočkal, 2005).

Výrazným specifikem u nadaných dětí v tomto věku bývá brzký nástup řeči (Fořtík & Fořtíková, 2015; Hříbková, 2013; Laznibatová, 2012; Stehlíková, 2016). Běžná hranice, kdy dítě začne užívat vlastní řeč v podobě jednoslovných izolovaných vět, je okolo 11. a 12. měsíce života. Dle studie, jejíž výsledky uvádím níže v tabulce, se více než 50 % talentovaných dětí začalo řečově projevovat do jednoho roku, z toho 20 % dokonce mezi 8. a 10. měsícem. Dalších 33,8 % dětí bylo schopno užívat řečové aktivity do roka a půl, z čehož je patrné, že u nadaných dětí se častěji setkáme s brzkým nástupem řeči, než je tomu v běžné populaci (Laznibatová, 2012).

**Tabulka č. 3:** Řečové projevy nadaných dětí (Laznibatová, 1997; in Laznibatová, 2012).

Měsíc	8–10	10–12	12–18	18 a víc	Neuvedené	Celkem
N	29	46	49	13	8	145
%	20,1	31,7	33,8	8,9	5,5	100 %

Ovšem u některých talentovaných dětí mohou mít rodiče obavy, že jejich potomek vůbec nezačne mluvit. Jedná se o případy, kdy nadané dítě začne mluvit až například před třetím rokem, ovšem rovnou bezchybně a v celých větách (Stehlíková, 2018).

Typický je hned po nástupu řeči rychlý rozvoj těchto dovedností. Dítě mluví velice rychle plynule a využívá složité větné konstrukce a bohatou slovní zásobu (Laznibatová, 2012; Stehlíková, 2018). Kognitivně nadané děti dokážou ovšem s jazykem nejen dobře manipulovat v jeho produkci, ale také v jeho chápání (Freeman, 2000). Jejich velice rozvinutá dovednost komunikace, vysoká zvědavost a aktivita se odrážejí i v neustálém kladení dotazů. Často se dožadují odpovědí a nenechají se jen tak snadno odbýt. Ptají se po významu slov, kterým nerozumí, a chtějí porozumět světu kolem sebe (Hříbková, 2013).

Ve věku od 18. do 30. měsíce začínají rozlišovat jednotlivé barvy a geometrické tvary a zvládají třídít jednotlivé věci do správných kategorií (auta, kytky, stromy, autobusy apod.). U mnohých se v tomto věku začne projevovat také zájem o písmena a číslice. A některé se naučí ve dvou letech rozlišovat jednotlivá písmena abecedy a zvládat jednoduché počítání (Laznibatová, 2012).

### 2.3.2 Předškolní věk

Předškolní věk je vymezen od třetího do šestého roku dítěte a pro všechny děti znamená období největšího vývoje (Hříbková, 2013). To samé platí i pro nadané děti, které dále pokračují v rychlém rozvoji svých kognitivních schopností. Uplatňují svůj přirozený zájem o čtení, psaní i počítání a velice brzy si tyto dovednosti osvojují, což je často zmiňováno jako typický projev akcelerovaného vývoje těchto dětí (Hříbková, 2013; Laznibatová, 2012). Odhaduje se, že skoro 50 % rozumově nadaných dětí umí číst před nástupem do školy (Hříbková, 2013). J. Van Tassel-Baska (1983; in Laznibatová, 2012) dokonce uvádí, že až 80 % nadaných dětí čte před pátým rokem života, z toho celých 55 % před čtvrtými narozeninami. Grossová (1992; in Laznibatová, 2012) hovoří dokonce o 90 % nadaných dětí (IQ 160 a více), které plynule četly před pátým rokem života.

Rozvoj grafických schopností se u talentovaných dětí nejdříve projevuje v kresbě, která se vyskytuje dříve a nese znaky typické pro starší děti. Následně ji doprovázejí i různé písemné projevy, jelikož už v tomto věku nadané děti dokážou napodobit tvary hůlkového písma. Poté je rozvoj grafických schopností patrný v nových a nových úkolech, kterým se nadané děti vystavují, a v jejich písemných projektech (Laznibatová, 2012). Přestože nadané děti zvládnou psát, jejich písmo nemusí odpovídat kvalitou (Roedell, Jackson & Robinson, 1989). Důvodem je nerovnoměrný rozvoj intelektových a grafomotorických schopností, který je u těchto dětí častý (Freeman, 1985).

Některé nadané děti se ale raději než četbě a psaní věnují počtářským úlohám a práci s číslicemi. Nejdříve se učí ovládat počítání od 1 do 100, potom přičítání a odčítání, nakonec i násobení (Laznibatová, 2012).

Důležité je zdůraznit, že veškeré dovednosti číst, psát i počítat se u těchto dětí rozvíjí spontánně na základě jejich vlastní iniciativy. Rozpoznávat první písmena a číslice se učí například pomocí zapamatování jednotlivých obrázků ze slabikářů (m jako máma), kladením otázek na počty a názvy během procházky nebo sledováním různých pořadů v televizi. Mnozí rodiče nadaných dětí neumí popsat způsob, jakým se jejich dítě naučilo číst, psát nebo počítat. Nejedná se tedy o cíl či angažovanost rodiče naučit vše své dítě ještě před vstupem do školy (Laznibatová, 2012).

Fořtík a Fořtíková (2015) jako charakteristické vlastnosti dětí v předškolním věku uvádějí kromě výše uvedených schopností také jazyk na vysoké úrovni, oblibu v diskutování, delší dobu soustředění, dobré porozumění abstraktním pojmům a jejich správné využití, zájem o různé knihy, široké a hluboké zájmy, efektivnější jednání s dospělými než s dětmi a méně spánku. Dle Hříbkové (2013) je pro talentované děti typická i odlišná preference hraček. Kromě knih si často vybírají intelektuální hry, jako jsou například deskové hry, hlavolamy, skládky apod. Rády si hrají také s různými stavebnicemi a skládají puzzle.

## **2.4 Typologie nadaných žáků**

Kromě typických projevů nadaných dětí se můžeme také setkat s jejich typologií, která nám představuje nejčastější typy talentovaných dětí, se kterými se můžeme běžně setkávat. Jedná se o šest obecných charakterů, které sestavili George T. Betts a Maureen Neihartová (1998).

**Úspěšné nadané dítě** – často bývá správně identifikováno jako nadané. Má výborný prospěch. Dobře se učí. Nemá žádné problémy s chováním a dovede jednat s dospělými.

**Vysoce tvořivé nadané dítě** – je velice tvořivé. Neustále vymýšlí něco nového a experimentuje. Jeho chování může být ovšem velice konfliktní, jelikož je pro něj obtížné se přizpůsobit pevnému řádu a pravidlům. Často pak odporuje dospělému, protestuje nebo porušuje pravidla. Jeho chování bývá špatně ovládatelné.

**Nadané dítě maskující své dovednosti** – jedná se o děti, pro které je nejdůležitější zapadnout mezi vrstevníky a být jimi přijímány. Jelikož se tyto děti nechtějí odlišovat, tak maskují své nadprůměrné schopnosti. Mívají často nízké sebevědomí a sebehodnocení. Tento typ nadání se častěji objevuje u dívek.

**„Ztroskotané“ nadané dítě** – chování u těchto dětí bývá často velice konfliktní. Ve škole vyrušují, zlobí – nebo naopak úplně rezignují na veškerou školní činnost. Projevují se opozičně nejen vůči autoritám, ale s jistou nadsázkou řečeno vůči všemu. Mají pocit, že jim nikdo nerozumí a že celý svět je namířen proti nim.

**Autonomní nadané dítě** – tyto děti jsou velice samostatné a nezávislé. Nepotřebují vedení ani pomoc svého okolí, přirozeně rozvíjejí svůj potenciál. Umějí využívat prostředky, které se jim nabízejí, pro svůj vlastní užitek. Mají kladné sebehodnocení a bývají pozitivně naladěné. Nebojí se riskovat.

**Dítě s dvojitou výjimečností** – nadání těchto dětí bývá v kombinaci s určitou vývojovou poruchou. Většinou se jedná o kombinaci se specifickou vývojovou poruchou učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie), s poruchami pozornosti (ADD, ADHD) či Aspergerovým syndromem. O dvojitou výjimečností mluvíme i u nadaných dětí s poruchami zraku nebo sluchu či fyzickým hendikepem. V případě jiných druhů nadání (umělecké, hudební aj.) může být přidružena i mentální retardace. Výkon dětí s dvojitou výjimečností bývá často velice nerovnoměrný a ve výsledku spíše průměrný (Betts & Neihart, 1998; Stehlíková, 2016). Důvodem bývá, že tyto děti mají těžší podmínky pro osvojení kompetencí a uplatnění svých předpokladů. Nejen učitelé, ale i rodiči mohou být poté považováni za méně inteligentní, než jsou jejich vrstevníci. Jejich podceňování bohužel vede k většímu prohlubování rozdílů mezi jejich potenciálem a skutečnými výkony (Krpoun, 2012). Pozornost okolí navíc bývá často zaměřena především na slabé stránky spojené s hendikepem a nadání těchto dětí tak zůstává pro jejich okolí skryté (Betts & Neihart, 1998; Stehlíková, 2016).

## 3 RODINA NADANÉHO DÍTĚTE

Zájem o tematiku vlivu rodiny na vývoj dětí s nadáním vzrostl díky narůstající frekvenci výskytu tohoto faktoru v multidimenzionálních modelech (Hříbková, 2009). Mnoho studií v této oblasti následně potvrdilo, že rodina a rodinné prostředí představují významný faktor v determinaci vývoje dětí s nadáním (Dočkal, 2005; Landau, 2007; Laznibatová, 2012). Nadání může ovšem jak rozvíjet, tak jej brzdit. Pouze v rodinném prostředí, které poskytuje nadanému dítěti vhodné podmínky, mohou jeho nadprůměrné schopnosti dále růst (Freeman, 2000). V následující části se zabývám aspekty, které mají pozitivní vliv na rozvoj intelektových schopností, a dalšími oblastmi, které souvisejí s mým výzkumným zaměřením. Věnuji se především faktickým zjištěním a v minulosti proběhlým studiím, které přibližují prožívání výchovy a péče o nadané děti rodičů.

### 3.1 Faktory rodinného prostředí

Mezi často diskutované faktory rodinného prostředí, které hrají roli při rozvoji nadprůměrných schopností dítěte, patří:

#### Úroveň vzdělání rodičů

Dosažené vzdělání rodičů pozitivně koreluje s vývojem nadaného dítěte. Čím kladnější má rodič postoj ke vzdělávání, tím lépe dokáže podporovat a rozvíjet své dítě a nabízet mu prostředí bohaté na podněty (Herskowitz & Gyarmathy, 1995; Laznibatová, 2012). S tímto tvrzením souhlasí i Dočkal (2005), navíc uplatňuje argument, že vzdělanější rodiče častěji poskytují svým potomkům možnost studia na výběrových školách, čímž umožňují rozvoj talentu i díky kvalitnímu vzdělávacímu systému.

#### Věk rodičů

Výzkum Miklové a kol. (1973), kterého se účastnilo 20 000 studentů (i nenadaných) z celého Slovenska ve věku od 9 do 18 let, neprokázal věk rodičů jako významný faktor, který by ovlivňoval úroveň intelektových schopností dítěte nebo jeho školní prospěch.

I přesto se ovšem u rodičů nadaných dětí častěji setkáváme s vyšším věkem než v běžných rodinách. Vysvětlením může být i odkládání rodičovství z důvodů studií na vysokých školách (Laznibatová, 2012).

## Počet dětí v rodině

Nejčastěji se jedná o rodiny se dvěma dětmi. Laznibatová (2012) uvádí, že ve více než 80 % rodin, které byly zahrnuty do studie, byly maximálně dvě děti. Zároveň 64,1 % nadaných dětí bylo prvorozených a pouze 30 % druhorozených. Ve studii Parkerové (1997), které se účastnilo 828 rozumově nadaných žáků, se neukázalo ovšem pořadí narození sourozenců jako významný faktor.

## Klima rodinného prostředí

Rodinné klima se ukazuje jako nejvýznamnější faktor rozvoje talentovaných dětí. Odborníci se shodují, že pocit emocionální jistoty v rodině ve významné míře ovlivňuje celkovou osobnost nadaného dítěte a poskytuje mu velmi důležitou pomoc ve vývoji. Nadaný jedinec musí vědět, že jeho osobnost je přijímána a podporována členy rodiny, aby se mohlo utvářet jeho zdravé sebevědomí. S čímž souvisí i nutnost stability rodiny, která poskytne dítěti pocit jistoty a opory (Laznibatová, 2012). Webb, Meckstroth a Tollan (1985) prokázali, že na rozvoj intelektových schopností má negativní vliv přílišná disciplína a trestání dítěte. Už u dětí předškolního věku došlo k výraznému snížení hodnoty IQ v případech, kdy rodiče užívali ostré tresty a kladli důraz na disciplinovanost dítěte.

Rozsáhlý výzkum, který porovnával charakteristiky 79 rodin nadaných dětí s 64 rodinami nenadaných, uskutečnil K. Weissler a E. Landauová v letech 1993–1994 v Izraeli. Autoři výzkumu se zaměřovali na tři proměnné – *proměnné související se socioekonomickým statusem rodin* (počet dětí v rodině, podnětnost domácího prostředí, vzdělání rodičů aj.), *proměnné, které působí na dítě nepřímou* (osobnost rodičů, jejich zájmy, úroveň jimi prožívaného stresu) a *proměnné interakce mezi dětmi a rodiči* (kognitivní a afektivní interakce, postoje rodičů k inteligenci svého dítěte). Statisticky významné rozdíly se objevily u proměnných: úroveň vzdělání rodičů, kognitivní interakce mezi rodiči a dětmi, postoje rodičů k inteligenci svého dítěte a podnětnost prostředí. U kognitivní interakce se navíc v rámci pozorování objevovaly dva faktory. Prvním z nich je tematika (a její míra), která je s dítětem diskutována, druhým faktorem je kvalita řeči používané v rodinném prostředí. Stejně tak osobnostní rysy rodičů – zejména otců – vykazovaly značnou odlišnost. Byly liberálnější, nezávislejší a asertivnější. Autoři tak dospěli k závěru, že podpora intelektových schopností dítěte je velice komplexní a čerpá jak z přímých, tak nepřímých faktorů. Docílili tak k hypotéze, že kombinace přímé kognitivní interakce, podpory inteligence dítěte a jeho znalostí společně s nepřímou podporou (riskování, odvaha,

získávání nových zkušeností) vytvářejí vhodné podmínky k podnícení intelektového potenciálu dítěte (Landau & Weissler, 1993, 141).

Laznibatová (2012) uvádí jako nejdůležitější faktory rodinného prostředí emocionální podporu dítěte, celkovou akceptaci dítěte rodičem, tolerantní a demokratické výchovné postoje (výchova, která se příliš nezaměřuje na disciplínu, nevyužívá tresty), dobrou soudržnost rodiny (formující pocit jistoty, zázemí a schopnost přizpůsobit se novým podmínkám) a poskytování větší volnosti (důvěra ve schopnosti dítěte, poskytování volnosti v jeho volbě a chování).

Dočkal (2005) shrnul závěry jednotlivých studií zabývajících se vlivem rodinného prostředí na rozvoj nadání do deseti bodů. Za nejdůležitější označoval:

- vytyčení pravidel, v rámci kterých se může dítě svobodně pohybovat,
- čas věnovaný dítěti a podpora jeho zájmů,
- stimulace motivace a intelektu dítěte,
- emoční podpora, zájem o jeho obtíže,
- očekávání, která podporují rozvoj dítěte a zároveň jsou pro něj dosažitelná,
- orientace na úspěch, dobrý výkon a vytrvalost v práci,
- význam připisovaný vzdělávání,
- spolupráce mezi školou a rodinou,
- včasná představa o budoucí profesi dítěte shodující se s představou dítěte.

Ráda bych zde uvedla komentář Moniky Stehlíkové (29. července 2020) k potřebám volnosti nadaných dětí, ve kterém shrnuje, že nadané děti nepotřebují směřovat k nějaké činnosti nebo směru, jelikož to ony samy už vědí, ale potřebují hranice a laskavě pevné dodržování těchto hranic. Jako všechny děti potřebují určité limity a pravidla, ovšem s tím rozdílem, že vyžadují mnohem větší svobodu ohraničenou o to pevnějšími hradbami. Upozorňuje také na to, že tento úkol může být pro rodiče talentovaných dětí velice nesnadný a mohou při jeho naplňování pociťovat frustraci a vyčerpání, jelikož nadané děti bývají často silné osobnosti, které zkouší pevnost hranic ještě intenzivněji než jejich vrstevníci. Ptají se po argumentech pro daná pravidla, napadají je a nedodržují v případě, když se jim nezdají dostatečně logické.

## 3.2 Reakce rodičů na projevy nadání

Rodiče jsou prvními osobami, které mohou v životě dítěte zpozorovat jeho odlišné projevy ve srovnání s jeho vrstevníky. Dle Sankana a De Leeuwa (1999; in Laznibatová, 2012) 70 % rodičů zaregistruje urychlený vývoj intelektových schopností svého dítěte a až 89 % si povšimne zvláštností v jeho sociálně-emocionálním vývinu.

Přestože rodiče většinou zaznamenají projevy nadání u svého dítěte, často čekají až na potvrzení školou, zda jejich dítě je skutečně nadané. Dříve si nedovolí veřejně prohlásit, že je talentované. Často se naopak bojí, i když je to velice očividné, přiznat, že se odlišuje od svých vrstevníků svými nadprůměrnými schopnostmi. Důvodem mohou být následující obavy:

- nejsou si zcela jistí přítomností nadání (zejména v případech, kdy rodiče nemají porovnání – první dítě, jedináček, starší rodiče aj.);
- mají obavy, že přiznáním nadání by přerušili dětství svého dítěte nebo urychlili jeho vývoj;
- obávají se reakce okolí (Laznibatová, 2012).

Laznibatová (2012) ovšem uvádí, že nyní se už rodiče nebojí přiznat talent svých dětí a skoro ve většině případů jsou iniciátory vyšetření a ověření nadání. Taktéž dokládá, že jejich úsudek o nadprůměrných schopnostech bývá většinou správný.

Dotazníkové šetření cílené na rodiče nadaných dětí, které proběhlo v České republice jako součást projektu „Nadání... brána k úspěchu“, prokázalo, že 69 % rodičů zjistilo nadání u svého dítěte do věku 6 let, přičemž 76 % rodičů bylo upozorněno na projevy talentu učiteli zájmových kroužků nebo škol. Pouze 12 % rodičů odhalilo mimořádné schopnosti u svého dítěte vlastním pozorováním. Reakce těchto rodičů na dané zjištění byla různorodá od radosti (63 %) přes údiv (43 %) až po obavy (8 %). Někteří rodiče nereagovali nijak (15 %). Nutné je ovšem dodat, že se jednalo o studii, do které byli zařazeni rodiče 78 nadaných dětí v různých oblastech, intelektově nadaných bylo z celkového počtu 48 (Martoch & Martochová Dudová, 2011).

Je patrné, že reakce na diagnostikování nadání může být velice různorodá a zahrnovat i mnohé obavy. Porter (2005) na základě jeho výzkumné činnosti došel dokonce k závěru, že reakce rodičů na diagnózu nadání je podobná jako reakce rodičů na zjištění hendikepu u svého dítěte. Mnoho rodičů dle něho odchází domů dokonce s pocitem, že talent je určitý druh postižení, jelikož stejně jako diagnóza některého hendikepu vyžaduje speciální



vzdělávání a popisuje nějakou „výjimečnost“ u dítěte. Rodiče se mohou v důsledku cítit smutní, naštvaní nebo mohou mít pocit, že jsou izolovaní nebo ignorovaní ostatními.

Bezpochyby může být zjištění nadání pro rodiče velice znepokojující (Laznibatová, 2012; Havigerová, 2011). Přičemž reakce může být ovlivněna celou řadou faktorů. Roli může hrát pořadí narozeného dítěte, hodnoty a zájmy rodičů nebo míra, do jaké si rodiče cení vzdělání (Martoch & Martochová Dudová, 2011).

### **3.2.1 Stimulace potřeb dítěte**

Rodiče ovšem může zneklidňovat i samotný rychlý vývoj intelektových schopností u jejich syna nebo dcery. Mohou si klást otázky, jak reagovat na potřeby dítěte, které neodpovídají jeho chronologickému věku. Není totiž neobvyklé, když nadané dítě již ve třech letech vyžaduje od dospělého, aby se s ním učil jednotlivá písmenka abecedy (Mönks & Ypenburg, 2002). Mnoho rodičů se pak v dobré vůli snaží udržet nadané dítě „v normě“ a úmyslně zabraňuje jeho rychlému vývinu. Zakazují mu číst, psát nebo se věnovat počítání, neposkytují mu dostatek materiálů pro rozvoj intelektových schopností a celkově tak regulují jeho projevy podle představ o tom, co je pro dítě v jeho věku nejlepší a nejvíce užitečné (Laznibatová, 2012).

Dle Laznibatové (2012) tak činí rodiče zejména na základě svých obav. Zmiňuje, že rodiče se mohou například obávat toho, že se jejich dítě bude ve škole nudit, případně ztratí jeho dětství.

Jakékoliv odkazování na kalendářní věk v těchto otázkách je ovšem nesprávné (Mönks & Ypenburg, 2002). Přestože jsou obavy rodičů pochopitelné, zabraňování přirozenému vývoji dítěte a nucení ho k průměrnosti neprospívá ani rozvoji jeho talentu a ani utváření jeho osobnosti. Tento přístup je pro něj velice škodlivý a chybný (Laznibatová, 2012). Rodiče by měli svou stimulaci vždy pouze reagovat na potřeby dítěte, což platí jako základní pravidlo i v otázkách nadměrné stimulace. V případě, že dítě je zavaleno myšlenkami, aktivitami a informacemi natolik, že nemá možnost vlastní volby, jedná se už o jeho nadměrné stimulování. Stejně tak přehnaný apel na dosahování lepších a lepších výkonů je počítán jako nadměrná stimulace (Mönks & Ypenburg, 2002).

Dle Mönkse a Ypenburgerové (2002) bychom neměli dítěti něco vnucovat a tlačít ho do věcí, o které nejeví samo zájem. Motivace se věnovat určitým zájmům či činnostem by měla vycházet vždy z dítěte.

### 3.3 Postoj rodičů k nadání

Postoj je hodnocení nebo vztah k nějaké určité hodnotě, který se většinou charakterizuje určitým stupněm odmítání nebo přijímání (Nakonečný, 2009). Vždy obsahuje komponentu emoční a behaviorální. Emoční složka zahrnuje emoce a pocity, které daná hodnota vyvolává. Behaviorální složka je tvořena jednáním, které směřuje k objektu postoje, a úmyslem se chovat tímto způsobem (Hewstone & Stroebe, 2006).

Heider (2008), který se ve svých výzkumech zabýval rodinami nadaných dětí, uvedl závěr, že rodiny lze rozdělit do dvou skupin na základě postoje k nadání – na rodiny akceptující nadání a rodiny s nevyhraněným postojem k poznání.

**Rodiny, které přijímají nadání svého potomka**, mají většinou již zkušenost s nadaným jedincem ze širší rodiny. Díky tomu také často identifikují projevy talentu u svého dítěte již v raném dětství. Přistupují k němu kladně a podporují jeho další rozvoj. Ve výchově se zaměřují především na pozitivní rodinné klima a přínos poznání. Tento typ rodin byl zastoupen ve výzkumném souboru ve dvou třetinách.

**Rodiny s nevyhraněným vztahem k poznání** jsou často bez předešlé zkušenosti s nadaným dítětem. Většinou proto k identifikaci nadání dochází až za pomoci pedagogických pracovníků. Výchova v těchto rodinách je následně orientována na úspěch a dosahování výkonů.

### 3.4 Výchova nadaných dětí

Výchova je specificky lidskou činností, která působí na všechny stránky jedince, na jeho kognitivní, volní, fyzické i duševní stránky. Cílem výchovy je formulovat dítě tak, aby obstálo nejen v podmínkách současných, ale také v budoucích. Výchova by měla představovat trvalé a nepřetržité výchovné působení, které směřuje k určitému cíli a záměru, nikoliv se skládat z nahodilých výchovných prostředků (Grecmanová, Holoušová & Urbanová, 1997).

Následně přibližuji jednotlivé výchovné přístupy společně se zřetelem na jejich vhodnost ve výchově dětí s nadáním. Zvlášť se také věnuji v rámci této části práce tematice podvýkonného chování u nadaných dětí, které je výrazně ovlivňováno výchovou a celkovým rodinným prostředím.

### 3.4.1 Výchovné přístupy

Nejběžněji rozlišujeme autoritativní, liberální a demokratický přístup k výchově.

**Autoritativní přístup** označuje styl výchovy, kdy jeden z rodičů uplatňuje opakovaně svou autoritu a vychovává dítě skrz příkazy a zákazy. Tento styl ovšem omezuje samostatnost dítěte a vyvolává v něm pocity úzkosti, strachu, křivdy a často i agrese. Dítě cítí, že není přijímáno takové, jaké je. Následkem může být negativní sebehodnocení dítěte či jeho nízké sebevědomí.

**Liberální přístup** rodičů spočívá v podřizování se potřebám dítěte. Potomek má v této rodině rozhodující slovo a řídí chod celé domácnosti. Rodiče mu vycházejí vstříc, neustále ho odměňují a snaží se mu odstranit ze života veškeré překážky. Často přílišná svoboda těchto dětí vede k jejich vysokému sebevědomí a lehkovážnému přístupu k plnění povinností.

**Demokratický přístup** je považován za zdravý rodinný způsob výchovy (Grecmanová, Holoušová & Urbanová, 1998). Rodiče poskytují svému dítěti dostatek volnosti a podporují jeho samostatnost, ale zároveň ho vedou k disciplíně, zodpovědnosti a respektování práv ostatních (Hlásna, 2006).

Odborné výzkumy, které se snažily objasnit otázku: „Který z výchovných přístupů je nejvíce prospěšný při výchově nadaných dětí?“, docílily k závěru, že neoptimálnější je i v tomto případě demokratický přístup (Campbell, 2001; Jurášková, 2006; Landau, 2007; Laznibatová, 2012). Rozhodně by se ve vztahu k nadanému dítěti neměl uplatňovat direktivní a autoritativní styl výchovy (Havigerová, Křováčková, Konárová, Splítková, Hamplová & Doucková, 2011). Ten je často v tomto případě stejně kontraproduktivní. Nadané děti nerespektují rozkazy či zákazy na základě toho, že jsou vzneseny některou z autorit, ale potřebují jejich logické vysvětlení (Martoch & Martochová Dudová, 2011). Toto chování se často u talentovaných dětí objevuje již v brzkém věku. Roli zde hraje i fakt, že díky jejich urychlenému mentální vývoji mají tendence přistupovat k dospělému člověku jako k rovnocennému partnerovi, nebojí se proto odmítat jeho příkazy, odporovat jim, diskutovat o nich nebo dospělého chytat za slovíčka (Jurášková, 2006). Optimální je při interakci s talentovaným dítětem užívat tolerantní, partnerskou a otevřenou komunikaci (Havigerová, Křováčková, Konárová, Splítková, Hamplová & Doucková, 2011). A důvěřovat v jeho schopnosti, nikoliv je shazovat nebo zamítat (Jurášková, 2006). Míra

spolupráce ze strany nadaného je poté výrazně vyšší (Martoch & Martochová Dudová, 2011).

Hlásna (2006) také dále rozlišuje další čtyři výchovné styly – ambiciózní, demobilizující, patologický a repulzivní.

**Ambiciózní výchova** je taková, kdy rodiče se snaží prostřednictvím svého dítěte naplnit své ambice. Na dítě jsou často kladeny až nerealistické cíle.

**Demobilizující výchova** naopak schopnosti dítěte podceňuje a devaluje jeho schopnosti.

**Patologická výchova** je označení pro výchovný styl rodičů, kteří prokazují patologické chování (neurotici, alkoholici aj.).

**Repulzivní výchova** se projevuje skrytým nebo zjevným odmítnutím postiženého dítěte.

Tyto výchovné přístupy samozřejmě nejsou pro výchovu dítěte optimální a mohou mít mnoho negativních dopadů (Hlásna, 2006). V případě demobilizující nebo ambiciózní výchovy může být dopadem podvýkonné chování nadaných dětí. Kladení přehnaných nebo na druhou stranu příliš nízkých nároků vede u těchto dětí k rozvoji podvýkonu (Dočkal, 1987; Machů, 2010). Dále se této problematice věnuji v následující kapitole.

### 3.4.2 Podvýkon

Často se můžeme setkávat s příkladem, kdy dítě má silné předpoklady k výjimečným výkonům a je svým okolím hodnoceno jako nadané, ale jeho skutečný výkon je buď průměrný, nebo dokonce podprůměrný. V takovém případě hovoříme o podvýkonu, který je nejčastěji definován jako rozdíl mezi výsledky jedince (většinou ve škole) a jeho skutečným potenciálem (který je změřený testy) (Khatena, 1992; Reis & McCoah, 2000). Nerealizuje-li dítě svůj potenciál, jedná se o ztrátu nejen pro něj samotného, ale také pro celkovou společnost. Zejména v případech, kdy přetrvává do dospělosti (Deci & Ryan, 2000).

Reis a McCoach (2000) viděli příčinu zejména v nízké motivaci studentů a studentek. Na tomto základě popsali tři motivační profily. První z nich je charakteristický vysokou úzkostností, druhý odporem vůči autoritám a třetí spokojeností s nízkou úrovní

výkonu a úsilí. Mezi typické projevy těchto žáků patří nízká angažovanost v hodinách, nezájem o probírané učivo nebo vnímání vlastní nízké hodnoty.

Na ztrátu vnitřní motivace žáků a rozvoj podvýkonného chování má vliv zejména jejich sociální prostředí. Obvykle jsou brány v potaz rodinné a vrstevnické vztahy, působení výchovy a optimálnost školního prostředí. Roli hraje ovšem i osobnostní nastavení jedince a jeho emoční problémy (Khatena, 1992; Rimm, 2003).

V rámci rodinného prostředí je jednou z příčin přehnané nebo naopak nízké očekávání ze strany rodičů (Dočkal, 1987; Machů, 2010). Dle Machů (2010) se jedná dokonce o příčinu nejčastější. Peterson (2001) na základě svých studií dokládá, že podvýkonní jedinci v dětství opravdu často vnímali ze strany svých rodičů nezájem a neporozumění nebo naopak přehnaný důraz na výkon. A dodává, že častým jevem byl i negativní postoj jejich rodičů ke škole a celkově ke vzdělávání.

Dle Butler-Pora (1993; in Heller, Mönks & Passow, 1993) pocházejí podvýkonné nadané děti z rodin, kde jsou rodiče příliš protektivní a neustále vyhovují požadavkům dítěte anebo naopak nejeví o dítě zájem či jej odmítají. Před příliš ochrannou a rozmazlující výchovou varuje i Dočkal (1987). Dle něho tento výchovný přístup zabraňuje celkovému rozvoji schopností dítěte. Rimmová (2003) dodává, že i přílišná chvála může mít za následek ztrátu vnitřní motivace a tím pádem může za rozvoj podvýkonu. Časté a výrazné chválení za výkony může na dítě působit jako nátlak a vést k tomu, že dítě nebude schopno pracovat samostatně bez odměny a ocenění.

Nadaným dětem nejvíce prospívá, když se můžou rozvíjet dle vlastních potřeb a z vlastní motivace. Ve výchově by se tak měla podporovat jejich nezávislost, aby získaly důvěru ve vlastní schopnosti a uměly je samy dále rozvíjet (Butler-Por, 1993; in Heller, Mönks & Passow, 1993). Rodiče ovšem často talentovaným dětem plánují množství aktivit a monitorují jejich činnost. Nadané děti si pak nemají možnost vytvářet vlastní projekty a věnovat se zájmům a hrám, kterým ony samy chtějí (Rimm, 2003). Mnohdy za ně rodiče přebírají i iniciativu v dokončování úkolů ještě před tím, než projeví nějaké úsilí úkol splnit. U dětí se tak podněcuje závislostní chování a nesamostatnost.

V rámci sourozeneckých vztahů může mít na rozvoj podvýkonu vliv vzájemné soupeření. Většinou se jedná o případ, kdy se jeden sourozenec nemůže vyrovnat schopnostem druhého přes veškerou jeho snahu. Časté srovnávání s „dokonalým“ sourozencem vede ke ztrátě vlastní motivace k výkonu (Rimm, 2003).

Při nápravě podvýkonu se ovšem nezaměřujeme na jednotlivé faktory, které vedly ke ztrátě vnitřní motivace u dítěte, ale na její opětovné navrácení a podpoření (Machů, 2010).

### 3.5 Potenciální problematické oblasti

Mnozí odborníci i laická veřejnost pokládají výchovu nadaného každopádně za jednodušší, přitom si vůbec neuvědomují, že vychovávat nadané dítě může být náročné nejen pro rodiče, ale také pro sourozence a zbylé členy rodiny (Laznibatová, 2012). Kromě běžných obtíží musí rodiny nadaných dětí čelit i dalším specifickým výzvám (Bridges, 1973; Morawska & Sanders, 2009). Zvládat vysokou aktivitu těchto dětí, jejich vitalitu, nízkou potřebu spánku, neustálé dotazování aj. může být pro rodiče vyčerpávající jak po psychické, tak po fyzické stránce. Zároveň výchova může být značně finančně náročná, jelikož talentované dítě vyžaduje množství encyklopedií, knih, atlasů a jiných materiálů, které nejsou nejlevnější (Laznibatová, 2012). Bridges (1973) uvádí, že rodiče rozumově nadaných dětí mohou sužovat mnohé obavy. Ty mohou plynout ze strachu, že se jejich dítě kvůli své odlišnosti bude špatně adaptovat ve společnosti, těžko si nacházet kamarády či bude nepřijímáno kolektivem. Další obavy rodičů mohou dle Bridgese plynout z pocitu neschopnosti poskytnout dítěti dostatečnou emocionální oporu nebo intelektuální stimulaci, která je nezbytná pro rozvoj jejich schopností. Dalším problémem, se kterým se mohou potýkat rodiče, se týká sourozeneckých vztahů. Vzhledem k tomu, že nadané dítě vyžaduje zvláštní pozornost, rodiče musí zabránit možnému narušení jejich vztahu s dalšími potomky. Musí vyřešit otázky, jak věnovat všem členům stejnou pozornost nebo jak zamezit pocitům frustrace a méněcennosti u zbylých potomků. Laznibatová (2012) upozorňuje, že rodiče nadaných dětí vzhledem k náročnosti jejich výchovy potřebují dostatek informací o tom, jak mají pečovat o své děti, jak jim zajišťovat potřebné podmínky a jak mají svoje děti usměrňovat a rozvíjet. Přičemž Ross (1964) zastával stanovisko, že čím větší je rozdíl v intelektových schopnostech rodičů a dítěte, tím větší je míra problémů, se kterými se rodina musí potýkat.

Pro lepší zorientování se v obtížích, se kterými se setkávají rodiče nadaných dětí, je J. T. Webb (1993) dělí do dvou skupin – exogenní a endogenní problémy. Za exogenní problémy označuje takové, které vznikají kvůli interakci mezi nadaným a jeho prostředím, ve kterém se nachází (např. rodina, vrstevníci aj.). Do endogenních problémů řadí ty, které primárně vycházejí z osobnosti samotného talentovaného dítěte a vnější podmínky na ně v podstatě nemají vliv.

### 3.5.1 Endogenní problémy

Pravdou je, že mnohé silné stránky nadaných dětí mohou být zároveň zdroje potenciálních problémů těchto dětí (Seago, 1974; in Heller, Mönks & Passow, 1993). Příklady možných obtíží, které mohou plynout ze silných stránek nadaných dětí, jsou uvedeny v tabulce číslo 2 v kapitole 2.2 Charakteristika nadaného dítěte. Níže se proto zabývám pouze některými problematikami, které se snažím uchopit více do hloubky a doplňuji je o pohledy rodičů.

#### Asynchronní vývoj

Pro rozumově nadané děti je typický urychlený vývoj mentálních schopností ve srovnání s vrstevníky. Jejich kognitivní schopnosti jsou vzhledem k věku nadprůměrně rozvinuté, ovšem to samé nemusí platit pro jejich zbylé stránky osobnosti (fyzické, psychomotorické či sociální). Ty mohou odpovídat chronologickému věku. U nadaných dětí se proto často setkáme s asynchronním vývojem jednotlivých složek osobnosti (Malinová & Maršíková, 2013). Martoch a Martochová Dudová (2011) dodávají, že čím více je dítě nadané, s tím většími nerovnostmi v jeho vývoji se můžeme setkat.

Ty nejzákladnější byly popsány psychologem J. Terrasierem:

**Intelektově-psychomotorická** – tato nerovnoměrnost ve vývoji se projevuje tak, že dítě si velice brzo a rychle osvojuje čtení, ale má potíže s grafomotorickým projevem. Po nástupu do školy je to obzvláště patrné a u dítěte to může vést k odporu vůči psaní a jeho nácviku.

**Intelektově-emocionální** – tato nevyrovnanost bývá zachytitelná již v předškolním věku. Často se v této souvislosti mluví o emoční nezralosti dítěte, jelikož dítě má například přehnané obavy ze tmy nebo samoty, nepřiměřeně vyžaduje přítomnost matky nebo prokazuje jiné projevy, které jsou nepřiměřené vůči jeho stáří.

**Intelektově-verbální** – při této nerovnosti nemůže nadané dítě adekvátně verbalizovat myšlenky, přání a jiné obsahy mysli. Jelikož mentální svět nadaných dětí je velice bohatý a jejich přemýšlení je pokročilejší než u jejich vrstevníků, je pro ně velice svízelné nemít prostředky k tomu, aby mohly vyjádřit, co mají v hlavě. Tato disproporce je problematická, protože je nejen špatně rozeznatelná, ale i z důvodu, že dítě pak není rozvíjeno adekvátně k jeho potenciálu.

**Intelektově-sociální** – jedná se o rozpor mezi rozumovou složkou vývoje a sociálními projevy dítěte. Dítě může být příliš naivní v interakcích s okolím, příliš fixované na matku či jiné dospělé nebo může nadměru kontrolovat starší děti i ve školním věku (Freeman, 1985).

Zatímco většina rodin u svých dětí pozoruje normální vývoj jednotlivými vývojovými stadii, zkušenosti rodičů rozumově nadaných dětí bývají často velmi odlišné (Tolan, 1992). V knize *Nadané dítě: Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu* od autorky Moniky Stehlíkové je uveden krátký úryvek slov matky, která popisuje nerovnoměrný vývoj své dcery. Maminka popisuje: „*Darju od malička charakterizovala velká zvědavost a vysoká živost. Mentální vývoj byl, řekla bych, rychlejší než ten fyzický, protože Darja byla nespokojená a uřvané miminko, které v daném období chtělo umět víc, než mohlo reálně dokázat*“ (Stehlíková, 2018, 21).

Díky nevyrovnanosti vývoje se může snadno stát, že v jedné chvíli rodiče vysvětlují svému dítěti, jak funguje jaderná elektrárna, a v druhé se snaží zvládnout jeho záchvat vzteku vyvolaný neschopností si zavázat tkaničky. Přestože je ovšem tento vývojový vzorec neobvyklý, pro kognitivně nadané děti je přirozený (Martoch & Martochová Dudová, 2011). Rodiče se tak musí naučit rozpoznat, v jaké fázi vývoje se nachází jejich dítě v oblasti kognitivní, sociální, tělesné a emocionální, a přizpůsobit tomu své reakce. Taktéž se musí naučit rozeznávat případné nesoulady a kolize mezi těmito oblastmi a správně je ošetřit (Fořtíková, 2009). Což je velice nesnadným úkolem. V podstatě rodiče musí často fungovat jako „víceúrovňový“ zprostředkovatel. Musí své dítě učit jak novým vědomostem, o které si samo žádá, tak praktickým dovednostem, jako je právě zavázání tkaniček (Martoch & Martochová Dudová, 2011).

### **Vysoká aktivita**

Přílišná aktivita se může u nadaných dětí projevovat ve verbální a/nebo motorické oblasti. Ve fyzické oblasti je to patrné tím, že talentované dítě potřebuje ustavičně nějaký pohyb nebo akci. Ve verbální oblasti se projevuje vysoká aktivita neustálým mluvením, netrpělivostí v komunikaci, chytáním za slovíčka nebo skákáním do řeči (Jurášková, 2006). Díky své vitálnosti a energičnosti tak často působí až hyperaktivně (Clark, 1992; in Heller, Mönks & Passow, 1993; Seago, 1974; in Heller, Mönks & Passow, 1993). I mozek těchto dětí je neustále aktivní. Neustále hledá nové a nové podněty, zkoumá a přemýšlí, což souvisí i s obtížemi nadaných dětí uvést se do klidného stavu a spát (Martoch & Martochová



Dudová, 2011). Talentované děti mají problém večer usnout, odmítají spánek po obědě jak doma, tak i ve školce – a když už usnou, tak pouze na velice krátkou dobu. Nepotřeba spánku bývá ovšem v rozporu s očekáváním jejich okolí, zejména rodičů (Hříbková, 2013). Ti tak musí být v neustálém zápřahu a ustát neutuchající potřebu stimulace svých dětí (Clark, 1992; in Heller, Mönks & Passow, 1993; Seago, 1974; in Heller, Mönks & Passow, 1993). Dle Laznibatové (2012) je právě z tohoto důvodu výchova nadaných dětí náročná jak po psychické, tak fyzické stránce.

### **Perfekcionismus a sebekritičnost**

Současné výzkumy ukazují, že v zásadě můžeme rozlišovat pozitivní nebo negativní perfekcionismus. Jedinec s pozitivním perfekcionismem se chce neustále zdokonalovat a své přešlapy a chyby chápe jako součást procesu daného zdokonalování. Představují pro něj motivaci k dalšímu pokroku (Martoch & Martochová Dudová, 2011). S tím souhlasí i Stehlíková (29. července 2020), která mluví o perfekcionismu jako o hnacím motoru k lepším a lepším výsledkům.

Na druhou stranu se ovšem můžeme setkat s negativním perfekcionismem, který je spojen s převládajícím strachem z chybování a neurotickými tenzemi, které vedou k nízké sebedůvěře a brzdí výkon jedince. Výzkum Institute of Academically Talented naštěstí prokázal, že tento typ je přítomen pouze u menšiny nadaných dětí. Objevuje se zejména v rodinách, které vnímají vzdělání pouze jako prostředek k získání peněz a úspěšné pracovní kariéry. Pozitivní perfekcionismus se naproti tomu vyskytuje u dětí, jejichž rodiny kladou důraz na vzdělávání a radost z poznání (Martoch & Martochová Dudová, 2011).

Perfekcionismus mimo jiné může být spojen také s kladením vysokých nároků na vlastní osobu a vytyčováním si těžko dosažitelných cílů. Přestože si nadané děti jdou za těmito ambicemi velice ctížádostivě, ne vždy daných cílů dosáhnou. Poté propadají velké sebekritice, která bývá doprovázena bouřlivou emoční reakcí (Jurášková, 2006). Vysoká sebekritičnost zabraňuje nadaným dětem dosáhnout pocitu zadostiučinění i v případech, kdy je pochváli jejich okolí a ocení jejich práci. Jelikož stále vidí, že mohly dosáhnout lepších výsledků, jsou neustále nespokojené a neumějí přijímat kladné hodnocení od druhých (Stehlíková, 2019).

### **Multipotencialita**

Problematika multipotenciality se začne projevovat většinou v období staršího školního věku, když jsou nadaní žáci nuceni k výběru jejich budoucího kariérního

směřování. Multipotencialitou je označováno široké spektrum schopností, kterými oplývají. Obvykle tito žáci mívají nadprůměrné schopnosti v několika někdy i velice odlišných disciplínách, docházejí na základní škole na mnoho různých kroužků a jsou velice časově vytížení. Jsou typičtí nevyhraněností svého zájmu a neschopností se zaměřit pouze na jednu konkrétní oblast. Vnitřní motivace jim nedovolí upustit některý ze zájmů. Proto je pro ně obtížné vybrat si optimální střední školu. Většinou dlouze vyčkávají – a nakonec si volí všeobecně zaměřené střední školy. Jelikož jejich nerozhodnost obvykle přetrvává i při výběru vysoké školy, je v mnohých případech vhodné vyhledat kariérového poradce (Fořtík & Fořtíková, 2015). Webb (1993) upozorňuje, že neustálé pochyby o správnosti rozhodnutí a neochota vzdát se některé z možností může vést až k existencionální krizi u nadaného.

Opačným pólem je poté časná specializace talentovaných dětí. Tyto děti naopak bývají velice specificky zaměřené už od útlého věku a směřují ke konkrétnímu povolání. Minusem úzké specializace může být to, že ztrácí rozhled. A v případě, že nebudou moci naplnit svůj konkrétní sen, může u nich nastat velké zklamání až deprese (Fořtík & Fořtíková, 2015).

### **Vyhýbání se rizikům**

Talentované děti umí dobře odhadnout potenciální rizika a nesnáze činnosti. Aby se vyhnuly neúspěchu, volí cesty, u kterých vědí, že je zvládnou bez obtíží. Zejména ve škole pak ale dosahují nižších výkonů, než je vzhledem k jejich potenciálu očekáváno (Martoch & Martochová Dudová, 2011). Kromě podvýkonu může mít vyhýbání se rizikům podobu i přílišné nerozhodnosti, což se projevuje tak, že nadané dítě opakovaně zvažuje alternativy a není schopno pokračovat dál v činnosti. K vyhýbání se rizikům může dojít u mladých nadaných také v důsledku zážitku neúspěchu, a to zejména při přechodu na novou střední nebo vysokou školu (Blackburn & Erickson, 1986).

### **3.5.2 Exogenní problémy**

V dalším textu se budu věnovat problémům, které jsou primárně zapříčiněny vnějšími vlivy. Kromě problémů v interpersonální rovině sem zařazuji i obtíže související s výběrem vhodného vzdělávání pro nadaného žáka a s nepochopením okolí.

## **Vztahy v rodině**

Vztahy v rodině, kde vyrůstá nadané dítě, mohou být komplikované, těžké a frustrující. Ohrožené mohou být zejména vztahy se sourozenci (Laznibatová, 2012). Studie, kterou provedl D. G. Cornell a I. N. Grossbergová (1989; in Hříbková, 2013), poukázala na dopady, které může mít označení „nadané dítě“ na zbylé členy rodiny. V případě, že rodiče nadané dítě poté vyzdvihují, připisují mu speciální status, věnují mu více pozornosti, více s ním komunikují a podporují jeho rozvoj, může to výrazně narušit jeho vztahy se sourozenci. U těch se poté může projevat rebelství, problémy s adaptací nebo nepřizpůsobivost. Laznibatová (2012) dodává, že mladší sourozenci mohou pociťovat také závist, zlost či hněv vůči nadanému sourozenci.

Někteří rodiče jsou vystavováni i situaci, kdy mladší sourozenec díky jeho rychlému intelektovému zrání překoná svými úspěchy staršího bratra nebo starší sestru. Dokonce ve školním prostředí může být urychlena jeho školní docházka, což znamená, že přeskočí ročník nebo předčasně začne docházet do školy. A přestože se může jednat o nejschůdnější možnost pro talentované dítě, od rodičů to vyžaduje citlivý přístup k pohledům a perspektivám jeho sourozenců (Kearney, 2008).

Rodiče by měli sourozencům poskytovat stejnou péči i stejný prostor pro rozvoj schopností jako nadanému dítěti (Clarková, 2008). Měli by dbát na zdravé vztahy v rodině, které se vyznačují tím, že jsou děti přijímány a oceňovány jako individuality (Martoch & Martochová Dudová, 2011).

Na závěr Clarková (2008) podotýká, že přestože jsou vztahy v rodině nadaných dětí svým způsobem unikátní, neznamená to, že se rodiče nepotýkají i s klasickými sourozeneckými problémy.

## **Vztahy s vrstevníky**

Zařazení mezi vrstevníky může být pro nadané děti velice obtížné. Jelikož už od nízkého věku jeví zájem o netypická témata pro svůj věk, chtějí se bavit o sociálních a filozofických problematikách nebo o svých zájmech, ve kterých mnohdy dosahují úrovně experta, není pro ně jednoduché objevit mezi vrstevníky rovnocenného komunikačního partnera. Často proto vyhledávají spíše starší děti nebo dospělé (Hříbková, 2013; Malinová & Maršíková, 2013). Komplikovat navázání vztahu s vrstevníky mohou také tendence nadaných dětí ovládat, poučovat nebo přílišně se starat o druhé. I z tohoto důvodu může být nadané dítě neoblíbené v kolektivu a osamocené (Dočkal, 2005; Hříbková, 2007).

V souvislosti s navázáním uspokojivého vztahu s vrstevníky může být velice náročné pro samotné talentované dítě projevit vlastní odlišnost. Vzhledem k tomu, že ukázat odlišnost ohrožuje možnost zařazení do společnosti, žák musí mít značnou dávku odvahy, aby tento strach překonal. Ovšem ne každý nadaný jí má tolik, aby to dokázal (Vondráková, 2005). Manželé Clasenovi (1985; in Vondráková, 2005) popisují možných pět variant reakce žáka s nadáním v závislosti na přijetí vrstevnickou skupinou.

**Popření schopností** – žák popírá nebo odmítne svůj potenciál, aby zapadl mezi ostatní (Clasenovi, 1985; in Vondráková, 2005). Pro nastínění, co se poté odehrává v nadaných dětech, bych zde ráda uvedla úryvek výpovědi mladé nadané dívky, který říká: „... *Já jsem totiž dost inteligentní. Dokonce výjimečně inteligentní. Když se kouknete na děčka v mém věku, tak zjistíte, že je to pěkná propast. Ale protože nemám ráda, když si mě ostatní všímají, snažím se ve škole svoje projevy omezovat, ale stejně jsem pořád nejlepší. Můžete si myslet, že předstírat průměrnou inteligenci není nic těžkého, když jste – jako já – ve dvanácti letech na úrovni maturanta, ale tak to vůbec není! Stojí to dost utrpení, aby člověk vypadal hloupější, než doopravdy je...*“ (Barberyová, 2013, 17–18).

**Ponoření se do vlastních schopností** – žák, aby překonal bolest z odmítnutí spolužáky, odchází do ústraní, kde se plně věnuje svému oboru a zálibám.

**Ambivalence** – nadaný není plně rozhodnutý, zda má své schopnosti popřít, nebo je projevovat – bez ohledu na přijetí okolím. Jeho výkony jsou často kolísavé.

**Odcizení** – jedinec se nesnaží ani o přijetí ve skupině, ani o dosažení úspěchů spojených s jeho potenciálem. Mentálně nebo i fyzicky opouští školu.

**Rozhodnost** – žák dokázal úspěšně vyřešit tento konflikt. Vytvořil si svůj okruh přátel a zároveň nijak neomezil své nadání (Clasenovi, 1985; in Vondráková, 2005).

V procesu začlenění nadaného žáka do kolektivu hraje významnou roli učitel. Když poskytne učitel talentovanému žákovi podporu a porozumění, usnadní tak proces jeho přijetí členy třídy (Čermák & Turinová, 2005). Učitel by měl vnímat přednosti nadaného žáka a napomoci tomu, aby je viděli i jeho spolužáci. Zároveň by měl celkově podporovat ve třídě spolupráci a posuzovat žáky pouze v rámci jejich vlastních pokroků. Rozhodně by se měl vyvarovat podpoře soutěživosti ve třídě a srovnávání výkonů zbylých žáků s výkony talentovaného dítěte (Havigerová, Křováčková, Konárová, Splítková, Hamplová & Doucková, 2011).

V případě, že se nadanému jedinci nepodaří naleznout vhodné společníky mezi spolužáky, můžou jeho rodiče využít například mimoškolních aktivit. Přestože je většina programů pro nadané děti organizována za účelem obohacování nebo podpory vzdělávání, jejich hlavní výhodou je možnost navázat uspokojivá přátelství, jelikož propojují podobně schopné děti (Gross, 1993; Subotnik, Summers, Kassan & Wasser, 1993). Volba mimoškolních aktivit pro nadané dítě může být ovšem omezena finanční situací rodiny, bydlištěm v odlehlých oblastech nebo malou nabídkou v blízkém okolí (Osborn, 2000).

### **Vhodné vzdělání**

Rodiče se snaží pro svého potomka zajistit školu, která bude nejlépe vyhovovat jeho schopnostem a individuálním potřebám. Není ovšem řeč pouze o základních školách, ale i o mateřských. Jelikož rodiče často pozorují urychlený vývoj svých dětí již v raném věku, často se ptají i po mateřské škole, která se systematicky věnuje talentovaným dětem (Fořtíková, 2010). Otázka vhodné školy je pro rodiče těchto dětí důležitá nejen z obavy, aby nedocházelo k zanedbávání jejich talentu, ale také kvůli předcházení výchovně-vzdělávacím problémům, které by mohly při neodpovídajícím přístupu ve škole nastat.

Vzhledem k rychlému rozvoji intelektových schopností může nadané dítě už v mateřské škole zažívat nudu a mít pocit, že tam „ztrácí čas“, jelikož nemá možnost se plně věnovat svým zájmům. Hry ostatních dětí mu připadají nesmyslné a nijak ho neoslovují. Může proto začít zlobit, vyrušovat či se přestat jakkoliv angažovat v dění školky (Kašpárková, 2009). Tento případ demonstruje sdělení maminky tříletého chlapce: „... *Ve třech letech uměl číst, psát velkými tiskacími písmeny a počítat. Měl spoustu zájmů a velmi rád, snadno a rychle se učil. Těšil se do mateřské školy, ale jeho radost vyprchala během prvních dvou týdnů, kdy zjistil, že se tam nic nového nenaučí a nemůže se zabývat tím, co ho zajímá. Nenašel ani partnera ke komunikaci – s malými dětmi si nerozuměl a velké ho mezi sebe nechtěly. Chlapec se začal docházce do školky zoufale bránit a pro školku se stal obtížným výchovným problémem*“ (Truhlářová, 2010, 5).

Bohužel v tomto případě mateřská škola neuměla zajistit chlapci odpovídající program, takže maminka s ním musela zůstat doma (Truhlářová, 2010). Neodpovídající program, respektive výuka může vyvolávat u nadaného dítěte problematické chování i na základní škole. Může ignorovat příkazy, nepřizpůsobovat se požadavkům, odmítat opakované učivo, upadat do denního snění, být neklidný při pomalém pracovním tempu třídy

nebo v některých případech i projevovat se arogantně vůči nedokonalostem druhých. Učitel, který nemá pochopení pro tyto projevy, může považovat nadaného žáka za nevychovaného, vyrušujícího nebo nepozorného, přestože takový není sám o sobě (Machů, 2010). Pro rodiče je mnohdy klíčové, aby narazili na učitele, který bude dostatečně tolerantní a bude umět přistupovat ke specifikům jejich dítěte (Kašpárková, 2009).

### **Nepochopení okolím**

I v současné době se bohužel rodiče nadaných dětí potýkají s nepochopením jejich okolí. Feldman ve svých studiích dokonce zjistil, že společnost odlišně nahlíží na rodiny s nadaným dítětem a rodiny s dětmi s nějakým hendikepem. Zatímco je ve společnosti rozšířen názor, že rodinám s postiženým dítětem by se mělo pomáhat, u rodin s nadaným dítětem tomu tak není. Rozvoj jejich schopností je připisován samotnému jedinci, nikoliv podpoře ze strany rodičů (Martoch & Martochová Dudová, 2011). Ve společnosti tak převládá stále mýtus, že nadané děti nepotřebují podporu (Stehlíková, 2016; Laznibatová, 2012). A v případech, kdy se rodič snaží prosadit zájmy svého dítěte, je považován za přehnaně protekčního a ochránářského (Martoch & Martochová Dudová, 2011).

Zajímavé poznatky v této souvislosti přinesl výzkum, který zrealizovali M. S. Matthews, J. A. Ritchotte a L. J. Jolly (2014), kteří se zaměřili na to, jak rodiče dětí s nadáním vnímají samotný výraz „nadaný“. Zeptali se 106 rodičů, aby zjistili, zda se tomuto termínu vyhýbají a zda jim v některých situacích přijde užitečný. Většina rodičů uvedla, že se tomuto označení vyhýbá v rozhovoru s ostatními, jelikož se bojí negativních hodnocení z jejich strany. Užívají proto v komunikaci s lidmi bez zkušenosti s nadáním alternativní názvy nebo spíše popisují u svého dítěte postižení (v případech dvojí výjimečnosti). Rodiče, kteří naopak hojně užívají termín nadání, zdůrazňují jejich snahu dostat danou tematiku do širšího povědomí a prohloubit znalosti ostatních rodičů o této problematice.

## **3.6 Rozvoj v rodinném prostředí**

Rozvoj v rámci rodinného prostředí je jednou z tematik, která je méně pokrytá empiricky zakotvenými fakty. L. J. Jolly a M. S. Matthews (2012) při analýze 53 odborných zdrojů, které se od roku 1983 orientovaly na rodiče talentovaných dětí, poukázali na mezery v daných výzkumech. Upozornili na to, že proběhlé výzkumy málo pracují s kontrolními skupinami a obsahují určitá slepá místa. Doporučili proto se v budoucích výzkumech zaměřit

na podporu a vliv rodinného prostředí na nadání dětí, jak rodiče chápou nadání svých dětí a jaké jsou vztahy mezi školou a rodiči.

Dle Mudráka (2015) je klíčovým faktorem v rozvoji nadání dítěte angažovanost rodičů. Uvádí ovšem i příklady méně funkční angažovanosti, které mají na rozvoj dítěte spíše negativní dopady. Jednalo se o přístupy:

#### **Nadání = vrozené, stabilní, neměnné**

Tento přístup je charakteristický tím, že rodiče nahlíží na aspekty vývoje svého dítěte jako na projevy vrozených tendencí a přistupují k nim jako k objektivním faktům. Dle tohoto nahlížení volí své výchovné postupy, které společně s chováním dítěte ospravedlňují právě odkazy na neměnnou a objektivní povahu těchto rysů. Například matka, která vnímala nadání svého syna jako vrozenou potřebu se samovzdělávat, přistupovala k výchově velice liberálně a respektovala veškeré projevy svého dítěte. Dokonce i synovo rušivé chování ve škole omlouvala jeho daností a neměnností, čímž pravděpodobně přispívala k utváření a udržování dané neukázněnosti u svého potomka.

#### **Nadání = výjimečná budoucnost dítěte**

Rodiče řadící se do této skupiny vnímají nadání jako faktor, který determinuje budoucnost dítěte a předurčuje ho k nadprůměrným profesionálním výsledkům. Nezaměřují se tedy pouze na aktuální výkony, ale berou v potaz i budoucí směřování potenciálu dítěte. Proč je tento přístup méně funkční, se pokusím demonstrovat na následujícím příkladu. Vzhledem k tomu, že matka viděla svého syna jako nadaného v humanitních vědách, udělala si jasnou představu o tom, kam by měl v profesním životě směřovat. Synovu zálibu v počítačích a informačních technologiích pojímala jako plýtvání jeho potenciálem a nabádala ho k věnování větší pozornosti oblasti, ve které má dle ní talent. Zajímavým zjištěním byl ovšem synův výsledek v testu intelektových schopností. Ukázalo se, že lepšího výkonu dosáhl ve zkouškách zaměřených na numerické a prostorové schopnosti než na verbální.

#### **Rodičovské konstrukty nadání**

Zde významnou roli při zvolení výchovných praktik hrálo to, jak samotní rodiče chápali nadání. To poskytovalo rodičům podklad pro zvolení kontrolující nebo jinak přílišně extrémní výchovy.

Mudrák konkrétně uvádí příklady:

- kdy rodiče ponechali svému dítěti přílišnou volnost, čímž neúmyslně podpořili problematické a neukázněné chování dítěte;
- kdy rodiče převzali veškerou zodpovědnost za rozvoj jejich dítěte a začali jej přehnaně kontrolovat. Ve snaze mu poskytnout co nejširší paletu podnětů ho zahrnuli nadměrou mimoškolních aktivit a kroužků, což vedlo k jeho nesamostatnosti a špatnému zvládnání neúspěchu;
- kdy rodiče usilovali o rozvoj nadání v oblasti, která nebyla ve shodě se zájmem samotného dítěte, což narušovalo jeho sebepojetí (Mudrák, 2015).

Mudrák (2015) na závěr také dodává, že neúspěšnější výchovu a rozvoj schopností dítěte zaznamenal v rodině, která nijak nepřipouštěla, že by jejich syn byl výjimečně nadaný, a soustředila se především na jeho vnitřní motivaci, dlouhodobý růst (nikoliv aktuální výkony) a přiměřený rozvoj ve všech oblastech. U tohoto dítěte se neobjevovaly žádné problémy se zvládnáním neúspěchu, obtíže v interpersonálních vztazích ani narušení motivace.

Laznibatová (2012) taktéž hodnotila motivaci dítěte jako důležitý faktor v jeho rozvoji. Dle ní mohou rodiče podpořit motivaci u svého dítěte tím, že ho budou neustále podporovat při podávání výkonů (např. větami „Jsem pyšný na to, co děláš. Jsem na tebe tak hrdý.“), povzbuzovat ho, dodávat mu odvalu (např. větami „Věřím, že to zvládneš. Víím, že se ti to podaří.“) a věnovat se společně s ním aktivitám (získávat společné zážitky nadšení a radosti).

Inspiraci, jak trávit volný čas s rodinou a zároveň podpořit rozvoj intelektuálního nadání, uvádějí manželé Fořtíkovi (2015) v publikaci *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*.

Pro **rozvoj verbálních schopností** doporučují společně luštit křížovky, osmisměrky či jiné slovní kvízy. Prostřednictvím společně četby dítě podporovat v zájmu o literaturu. Psát s ním slohy nebo přednášet o různých tématech. A nejen během dlouhých večerů hrát rodinné deskové hry, které rozvíjejí jazykové dovednosti (Scrabble, AMOS český, Kris Kros aj.).

**Rozvoj logického myšlení** lze podpořit řešením celé řady úloh, hádanek a rébusů. Mezi klasické úkoly patří doplňování logických řad, hledání dvojic nebo rozlišování, co nepatří mezi ostatní. Opět lze také využít deskových her, jako jsou například Želví závody, Cluedo, hlavolam Cube 21, Bláznivá křížovatka nebo Go.



**Numerické dovednosti** lze rozvíjet pomocí různých deskových her, které se zaměřují na práci s čísly (Rummikub číselný, Da Vinci Code, Bluf aj.). Další variantou, kterou mohou rodiče využít, je vytváření vlastních šifer a matematických kvízů pro děti.

Poslední skupina aktivit se zaměřuje na **rozvoj vnímání**, který manželé Fořtíkovi pojmají jako důležitý pro praktický život. Mezi hry, které se zaměřují na tuto oblast, řadí: Dixit, Blokus, Set, Jungle Speed, Dračí doupě, Pipeline nebo Dračí hrad (Fořtík & Fořtíková, 2015).

Bloom (1985) dochází ve své studii k závěru, že pokud si dítě osvojí zájem, který je preferován jeho rodiči, může tak velice efektivně podpořit rozvoj svého nadání. Povšiml si totiž faktu, že rodiče u svých dětí často preferují ty zájmy, které sami mají v oblibě a věnují se jim. Dítěti tak nabízejí více zdrojů, materiálů i možnost se od nich učit nápodobou.

Na závěr bych jen ráda uvedla souhrn podmínek, které Campbell (2001) považuje za nezbytné k tomu, aby se mohl intelekt v rodinném prostředí vůbec rozvíjet. Doporučuje:

**Zařídít pohodovou atmosféru v rodině**, jelikož chaos, neshody a napětí znemožňují produktivně pracovat.

**Nesnižovat váhu vzájemné komunikace.** Prokazuje se, že komunikace má významnou, možná až klíčovou roli při utváření vzájemného vztahu dítě–rodič. Důležitá je při tom neohraničenost takové konverzace. Je dobré dítěti naslouchat a umožnit mu sdílet jeho obsahy mysli, kdykoliv to potřebuje.

**Poskytovat dítěti dostatečně podnětné prostředí.** Opatřit mu materiály podporující rozvoj jeho intelektu, jako jsou například knihy, periodika, slovníky nebo různé příručky. A umožnit mu sledování vzdělávacích pořadů v televizi a vyhledávání potřebných informací a vzdělávání se na počítači.

# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 4 UVEDENÍ VÝZKUMU

V následujících kapitolách se věnuji praktické části mé magisterské diplomové práce, která se zaměřuje na pohledy rodičů rozumově nadaných dětí na péči o ně. Po uvedení výzkumného problému a cílů práce se zabývám popisem a zdůvodněním jednotlivých metod a postupů, které jsem k dosažení cílů výzkumu užila. Pro mé výzkumné účely byl zvolen kvalitativní přístup, v rámci kterého jsem využila design případové studie. Do výzkumu bylo zařazeno deset rodičů intelektově nadaných dětí, se kterými jsem vedla polostrukturovaný rozhovor. Data byla analyzována za využití interpretativní fenomenologické analýzy.

### 4.1 Výzkumný problém a cíle práce

K volbě této tematiky mě inspirovaly, jak již bylo zmíněno v předešlých částech práce, mé pracovní zkušenosti konzultantky aktivity Zkvalitnění péče o nadané žáky. Čím více jsem se ponořovala do dané tematiky, tím více jsem odbourávala své mylné domněnky. Dříve má představa nadaného dítěte podléhala stereotypním představám o dítěti, které je ve škole úspěšné, nosí domů samé pěkné známky a k rozvoji svých intelektových schopností nepotřebuje pomoc od svého okolí. Až postupně jsem pochopila, že se i silné stránky těchto dětí mohou za určitých okolností projevat velice problematicky, s jejich talentem se může pojít mnoho specifických obtíží a hlavně, že k tomu, aby se u nich mohlo nadání projevit a dále růst, potřebují velkou dávku podpory od svého okolí a zejména od své rodiny. Veškeré poznatky, které jsem nabyla během posledních několika měsíců, jsem se snažila předat v teoretické části práce a celkově přiblížit problematiku péče o tyto žáky.

Vzhledem k tomu, jak významnou roli hraje rodina v životě dítěte a v rozvoji jeho jednotlivých složek osobnosti, mě začalo zajímat, jak samotní rodiče nahlízejí na výchovu svých rozumově nadaných dětí, s jakými obtížemi se potýkají, na jaké oblasti se při jejich rozvoji zaměřují a celkově jaká specifika v této výchově spatřují. Má pozornost směřovala tímto směrem i z důvodu, jak již bylo zmíněno v úvodu práce, že současná literatura se více věnuje této tematice v souvislosti se systémem školství, vzděláváním a pedagogickými postupy práce s nadanými. Zároveň jsou v odborných zdrojích často zmiňována pouze obecná doporučení, jak vychovávat nebo přistupovat k nadanému dítěti v rámci rodiny, ale jen velice málo z nich se věnuje skutečnému pohledu rodičů na danou věc.

Ve své výzkumné části se tak budu zabývat prožíváním výchovy rozumově nadaných dětí jejich rodiči. Jelikož jsem se pohybovala při své pracovní činnosti zejména v Libereckém kraji, důležité pro mě jsou poznatky zejména o místních rodinách. Domnívám se také, že specifické faktory tohoto kraje (rozšířenost povědomí o dané problematice, dostupnost škol a volnočasových aktivit pro nadané apod.) ovlivňují jednotlivé aspekty péče o nadané děti a celkovou situaci místních rodin. Ve své práci se tak nejen z důvodu lepší srovnatelnosti dat, ale také vzhledem k cíli práce zaměřuji pouze na rodiny z Libereckého kraje.

Mým výzkumným cílem je zmapovat konkrétní zkušenosti rodičů nadaných dětí z Libereckého kraje a tím porozumět jejich žité realitě. Zároveň doufám, že získaná data a výsledky práce napomohou k vytvoření podpory, která bude odpovídat jejich potřebám a pomůže jim tak zvládat obtíže, se kterými se potýkají.

## **4.2 Formulace výzkumných otázek**

Hlavní výzkumná otázka (HVO) zní: Jak prožívají výchovu rozumově nadaných dětí jejich rodiče?

Hlavní otázku jsem si dále rozdělila na dílčí výzkumné otázky (DVO).

DVO1: Jaká specifika shledávají rodiče v péči o rozumově nadané dítě?

DVO2: Jaké stránky se snaží rodiče rozvíjet u kognitivně nadaného dítěte?

DVO3: S jakými obtížemi se rodiče rozumově nadaných dětí setkávají?

## 5 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Vhledem ke stanoveným cílům výzkumu a charakteru výzkumných otázek, které se zajímají o prožitky rodičů rozumově nadaných dětí, byl zvolen kvalitativní přístup.

Ten lze popsat jako proces, který zkoumá jevy a problémy v jejich přirozeném prostředí za účelem získat jejich celistvý obraz. Je založený na sběru velkého množství dat o malé skupině jedinců a specifickém vztahu mezi účastníkem výzkumu a badatelem (Hendl, 2016; Švaříček & Šedová, 2007).

Jedná se o flexibilní přístup, který umožňuje předem vytvořené výzkumné otázky v průběhu různě upravovat, rozvíjet, měnit a přizpůsobovat je aktuálnímu vývoji výzkumu. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu využívá cirkulární proces. Sběr i analýza dat probíhají současně a výzkumník tak na základně aktuálních zjištění může modifikovat předešlá stadia (Hendl, 2016). Cílem kvalitativního výzkumu je pochopit a prezentovat, jak lidé prožívají, chápou nebo vytvářejí sociální realitu (Hendl, 2016; Švaříček & Šedová, 2007).

Tento přístup byl zvolen i z důvodů, že respektuje fakt, že prožívání jednotlivých rodičů může být velice odlišné a pohybovat se v různých rovinách. Zároveň bere v potaz, že prožívání se může vázat pouze k určitému kontextu a může být velice proměnné. Miovský (2006) tyto rysy kvalitativního přístupu popisuje principy jedinečnosti, neopakovatelnosti, procesuálnosti a dynamiky, které se uplatňují právě ve výzkumech psychologických věd.

V rámci kvalitativního přístupu jsem volila design případové studie, která se zabývá jednotlivými případy do hloubky a kompletně je mapuje. Předpoklad tohoto designu je, že porozumění jednomu konkrétnímu případu umožňuje orientaci v jiných podobných případech společně s jejich pochopením (Hendl, 2016). Ve svém výzkumu se zabývám deseti případy rozumově nadaných dětí a jejich rodičů.

## 6 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Sběr dat probíhal během podzimních měsíců roku 2020 za využití polostrukturovaného interview. Vhodné respondenty jsem získávala prostřednictvím příležitostného a záměrného výběru. Oslovovala jsem je během vykonávání pracovní náplně konzultantky aktivity Zkvalitnění péče pro nadané žáky a zároveň jsem spolupracovala s konzultantkami této aktivity v jiných okresech Libereckého kraje, které mi pomáhaly navázat kontakt s dalšími rodiči nadaných dětí. Ty k jejich oslovení využívaly jak osobní kontakt, tak rozeslání hromadného e-mailu vytipovaným rodičům.

S rodiči, kteří souhlasili s účastí na výzkumu, jsem domlouvala nejen vyhovující datum a čas, ale také online prostředí, v rámci kterého se sejdeme. S ohledem na probíhající epidemiologickou situaci a vládní nařízení byla tato možnost nejschůdnějším řešením pro obě strany. K rozhovoru byl využitý Skype, Snapchat nebo Facebook. Pouze v jednom případě se jednalo o osobní setkání. Délka rozhovoru se pohybovala mezi 30 až 60 minutami.

Po celou dobu získávání, zpracování i následného vyhodnocování dat jsem se řídila etickými zásadami, které blíže přiblížím v nadcházející části práce.

### 6.1 Etické hledisko a ochrana soukromí

Respondenti byli již ve fázi domlouvání informování o podstatě výzkumu, jeho cílech a účelu rozhovoru. Na začátku setkání byli dále seznámeni s možností kdykoliv odstoupit z výzkumu bez udání důvodu a ujištění o tom, že poskytnutá data budou sloužit pouze pro účely této práce a bude s nimi zacházeno tak, aby byla zachována jejich anonymita. Poté jim byl poskytnut prostor na případné dotazy a byli požádáni o podepsání Informovaného souhlasu s účastí na výzkumu, který uvádím v příloze č. 4. Na konec úvodní části byli požádáni o ústní souhlas s pořízením nahrávky rozhovoru a jeho dalším zpracováním.

Po ukončení rozhovoru byly nahrávky přepsány v Microsoft Office Word a uloženy pod specifickými kódy, které byly každé rodině přiděleny. Takto nazvané soubory byly v počítači zaheslovány a v tištěné formě byly vždy bezpečně uschované tak, aby k nim neměl přístup nikdo jiný než já.

Veškerá uvedená data jsou upravena tak, aby byla zajištěna ochrana soukromí respondentů. Identifikační informace jsou z textu odstraněny nebo modifikovány.

Zveřejnění ukázky společného rozhovoru (příloha č. 6) probíhalo se souhlasem daného respondenta, který měl možnost daný text před jeho vystavením zkontrolovat a případně v něm upravit nebo odstranit některé obsažené informace.

## 6.2 Polostrukturované interview

Volba metody sběru dat se odvíjela od zvoleného způsobu analýzy dat. Interpretativní fenomenologická analýza dat vyžaduje, aby získaná data obsahovala podrobný a bohatý popis respondentovy zkušenosti v první osobě (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Polostrukturované interview je za tímto účelem nejčastější volbou, jelikož umožňuje respondentovi volně mluvit o tématu, reflektovat jeho postoje a rozvíjet související myšlenky (Smith, 2004).

Díky faktu, že výzkumník nemusí dodržovat posloupnost otázek a může následovat témata, která se v rozhovoru přirozeně objevují, je zajištěna nejen přirozenější a plynulejší konverzace (Miovský, 2006). Navíc se předpokládá, že výzkumník tak může následovat témata, která se jeví jako významná pro respondenta, a zároveň usměrňovat celou debatu (Smith, 2004).

Výzkumník také může klást během rozhovoru doplňující otázky, dokud nedosáhne dostatečného nasycení dat, nebo v případě relevantnosti zařadit úplně nové téma. Jedná se tak o ideální metodu, jelikož umožňuje dosáhnout přesných a bohatých dat, která jsou pro interpretativní fenomenologickou metodu nezbytná (Miovský, 2006; Smith, Flowers & Larkin, 2009).

Celá baterie otázek polostrukturovaného interview je uvedena v příloze č. 5. Otázky se zaměřují na tři oblasti, které vycházejí z výzkumných otázek. Navíc jsou k baterii přidány otázky, které mapují základní informace o dítěti.

První oblast otázek se zabývá specifiky, která rodiče shledávají v péči o nadané dítě. Mapuje chování, prožívání a přemýšlení nadaných dětí za účelem odhalit specifické projevy těchto dětí a jejich vliv na prožívání rodičů a zvolené výchovné postupy.

Další skupina otázek se zajímá o stránky, které rodiče u svých dětí rozvíjejí. Soustředí se na způsoby, jakými rodiče podporují rozvoj nadání u svého dítěte, a zda využívají za tímto účelem i nějaké konkrétní služby. Dále otázky cílí na to, zda rodiče rozvíjejí u svých dětí i jiné stránky, které nesouvisí s kognitivními schopnostmi.

Poslední celek otázek se zajímá o to, zda rodiče spatřují ve výchově talentovaných dětí nějaké obtíže. Ptá se, zda je pro ně ve výchově a péči něco náročného, případně jak se s tím vypořádávají nebo co jim pomáhá takové situace zvládat.

### **6.3 Výzkumný soubor**

Výběr participantů do mého výzkumu vychází z cílů mé výzkumné práce. Svou pozornost jsem zaměřila především na rodiče rozumově nadaných dětí z Libereckého kraje, jelikož během práce pro projekt NAKAP LK I jsem se snažila pomoci právě těmto rodinám. Zároveň si myslím, že zvolené území s sebou nese určitá specifika (například dostupnost kroužků či škol pro nadané děti, informovanost veřejnosti o dané problematice apod.), která výrazně ovlivňují, s čím se místní rodiny s nadanými dětmi potýkají. Dále jsem se blíže zaměřila pouze na rodiny s nadanými dětmi, které docházejí na první stupeň základních škol. Vycházela jsem zejména z předpokladu, že mnoho dětí, které mají dobré intelektové schopnosti, odchází po ukončení pátého ročníku na osmiletá gymnázia, ve kterých je podporován jejich talent samotným charakterem dané školy. Rodiče tak nemusí řešit otázky ohledně nedostatečné podpory jejich dětí ve škole. Starší děti jsou také více samostatné a umí si nacházet samy cesty, kterými budou rozvíjet svůj talent. Do karet jim hraje i fakt, že nabídka kroužků pro starší děti je výrazně širší než pro děti prvního stupně.

Můj výsledný soubor byl tvořen deseti rodinami s nadanými dětmi, které pocházejí z Libereckého kraje. Konkrétně se jednalo o sedm rodin z okresu Česká Lípa, dvě z okresu Semily a jednu z Jablonecka. Rozhovor nejčastěji probíhal s jedním z rodičů, pouze v jednom případě se účastnili online schůzky oba zákonní zástupci. Celkem se do výzkumu zapojilo osm matek a tři otcové ve věku od 30 do 50 let. Skupina nadaných dětí byla tvořena deseti chlapci, kteří se pohybovali ve věku od 6 do 10 let. Všichni chlapci absolvovali vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, na základě kterého byly potvrzeny nadprůměrně rozvinuté intelektové schopnosti minimálně v jedné z rozumových oblastí. Jelikož nadání představují velice různorodou skupinu, přiblížím vám nyní jednotlivé příběhy chlapců společně se specifickými zkušenostmi jejich rodičů, kteří se dobrovolně účastnili mého výzkumu.



### **Respondent 1 – Eduard**

Edu odmala zajímají technické věci, zejména počítače. Fascinovaly ho natolik, že o nich chce vědět co nejvíce. Jakmile se naučil číst, tak si začal sám vyhledávat potřebné informace a zajímat se o programování. Bohužel ho v jeho zájmu lehce brzdí špatná krátkodobá paměť. Eda má obtíže zapamatovat si více čísel najednou a je pro něj náročné pracovat s velkými čísly.

Ovšem jeho silnou stránkou jsou jazykové schopnosti. Ve svých třech/čtyřech letech znal všechna velká písmenka a těsně před pátým rokem se naučil sám číst. Jeho brzký um využili ve škole chytře a nechávali jej předčítat spolužákům. Eda měl ale i mnoho jiných dovedností v první třídě a nebavilo ho pracovat na jednoduchých úlohách. Sabotoval je tím, že je vyplňoval extrémně dlouho nebo dělal okaté chyby. Na základě tohoto chování se Eda dostavil na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny, díky kterému se potvrdilo jeho nadání v daných oblastech a do druhé třídy mu byl vypracován individuální vzdělávací plán.

Doma se jeho rodiče snaží přirozeně podporovat rozvoj Eduardova nadání. Poskytují mu potřebné materiály, motivují ho k četbě a společně s ním se věnují technice a programování. Občas využívají i různých vzdělávacích akcí a kroužků, které jsou bohužel stejně jako výběr základní školy lehce limitovány tím, že Eda společně s rodinou žijí na maloměstě, ze kterého je komplikované dojíždět do větších měst. Zároveň to znesnadňuje i možnost poskytnout Edovi čas s kamarády, se kterými by si více rozuměl. S místními kluky totiž nesdílí mnoho zájmů a vnímá, že se od nich odlišuje.

Obtížné bývá pro rodiče Edy také společné plnění úkolů kvůli jeho svérázné povaze. Jelikož Eda nechce spolupracovat jak v případě, kdy jsou pro něj úlohy moc lehké, tak v případě, kdy je subjektivně vnímá jako příliš těžké, je pro ně zásadní nalézt optimální úroveň úloh. Musí být pro Edu výzvou a zároveň v jeho silách. Jelikož Eda má některé dovednosti velice dobře rozvinuté a jiné na druhou stranu méně, je to opravdu nelehký úkol. Důležitá je pro jeho rodiče i otázka správné motivace – zejména v případech, kdy i ty jednoduché úlohy mají svůj význam, který on nevidí, nebo při dodržování základních návyků (mytí rukou, čištění zubů apod.), které mu nepřijdou důležité.

### **Respondent 2 – Ivan**

Ivan se společně se svou rodinou přistěhoval do České republiky ve čtyřech letech. Už odmala se u něho projevovaly výborné matematické dovednosti a dobré logické myšlení.

Ve svých čtyřech letech zvládal celou násobilku a než nastoupil do školy, uměl sčítat pod sebou. První třídu nakonec přeskočil, jelikož probírané učivo mu nepřinášelo nic nového a vše potřebné měl již osvojené. I ve vyšším ročníku ovšem jeho matematické dovednosti přesahovaly probírané učivo, a tak začal docházet na hodiny matematiky o tři třídy výše. Rodiče tuto možnost uvítali, jelikož je mrzelo, že jejich syn chodí domů s pocitem, že hodiny matematiky jsou nudné. Nyní je Ivan ve škole naprosto spokojený, čemuž napomáhá i podpora paní třídní učitelky ve zbylých školních předmětech a dobré vztahy s vrstevníky.

Rodiče Ivana zastávají názor, že je nutné podporovat své dítě a poskytovat mu vhodné podmínky pro rozvoj jeho talentu. Jezdí s ním na šachové turnaje, kluby pro zvědavé děti a doma se mu maximálně věnují. Když ho něco zajímá, snaží se mu vždy poskytnout odpověď. Také s ním pravidelně hrají deskové hry. Vnímají, že díky jeho zvědavosti a vysoké akčnosti je to někdy náročné, ale zároveň se těší ze společné komunikace a pomoci, kterou mu tím poskytují.

Do činností, které Ivana nebaví, jej nenutí. Vědí, že by se měli věnovat rozvoji jeho motorických dovedností. Ovšem po zkušenosti, kdy bylo velice náročné až nemožné ho přimět setrvat u fotbalu nebo kreslení, se o to nepokouší. S podobným problémem se setkali i při nácvičku psaní, Ivanovi nešlo a odmítal ho procvičovat. Nyní sice píše krásně, ale rodiče připouští, že to bude zásluhou spíše paní učitelky.

### **Respondent 3 – Adam**

Adam je chlapec, u kterého byste dle slov jeho rodičů na první pohled nerozklíčovali, že je nadaný. Jim samotným nepřišel jeho rychlý mentální vývoj v dětství nijak zvláštní. Jelikož jeho starší bratr se rozvíjel ještě o něco rychleji, neuvědomovali si, jak moc jsou Adámkovy dovednosti nevšední pro jeho věk a stále nadprůměrné. Na rozdíl od svého bratra také nemá nadání doprovázeno ADHD. Jeho rodiče tak nemusejí řešit výchovné obtíže, které jsou s ním spojeny, ale mohou si užívat pouze jeho bezproblémovosti a chvály, kterou na jeho počest slýchávají. Adámek má nejen dobře rozvinuté intelektuální schopnosti, ve kterých dominují matematické dovednosti, prostorová orientace a velice dobrá paměť, ale také je pohybově a umělecky nadaný. Ve svém volném čase se tak mimo jiné věnuje baletu a výtvarným činnostem, u kterých uplatňuje svou velkou kreativitu a vynalézavost.

Jeho silnou stránkou je také přemýšlení v souvislostech, často si propojí věci tak důvtipně a chytře, že i jeho rodiče žasnou nad jeho uvažováním. Rozumí si přitom jak s dospělými, kterým se umí v rozhovoru přizpůsobit, tak s jeho vrstevníky, u kterých je

oblíbený. Péči o Adámka vnímají jeho rodiče jako velkou radost a neshledávají na jeho výchově nic extrémně náročného.

Při jeho rozvoji více cílí na jeho kreativitu a uměleckou činnost než na mentální rozvoj. Podporují ho v kreslení a hře na různé hudební nástroje. Nabízejí mu ovšem i příležitosti rozvíjet jeho intelektuální schopnosti, dochází s ním do klubu pro nadané, hrají s ním deskové hry nebo mu poskytují potřebné materiály.

Přestože se nestává často, že by si rodiče obou bratrů užívali alespoň 15 minut mlčení, jelikož Adámek i jeho bratr jsou zvědaví a velice výřeční, tak jim svým způsobem neustálý záprah vyhovuje. A v případě, když si opravdu už potřebují odpočinout, mají oporu rodiny, která se o ně na pár dní postará.

#### **Respondent 4 – František**

Franta vyniká zejména svými vědomostmi. Rád se samovzdělává v různých oblastech a vyhledává mezi jednotlivými informacemi souvislosti. Vždy, když ho osloví nějaké téma, naplno se mu věnuje a proniká do jeho hloubky. Nejčastěji se jedná o oblast dějin, zeměpisu nebo přírodních věd.

Ve škole jeho zájmy podporují a zároveň tolerují jeho obtíže při psaní. Franta je totiž žákem s dvojitou výjimečností, který se potýká se specifickou poruchou učení.

V rámci domova se jeho rodiče snaží přirozeně podporovat jeho zájem o různé tematicky, poskytují mu potřebné materiály a snaží se mu vytvářet vhodné podmínky pro jeho činnosti. Vycházejí z předpokladu, že není nutné nadaným dětem říkat, co mají nebo nemají dělat, ale spíše je potřeba jim dopřát klidné prostředí. Místo, kde se nebudou cítit pod tlakem a zároveň jim bude poskytovat dostatek prostředků a možností pro jejich rozvoj.

Vzhledem k tomu, že Franta je často schopný se do nějaké problematiky nebo hry ponořit natolik, že pak ztrácí kontakt s okolním světem, považují jeho rodiče také za důležité dbát na nastavení životosprávy. Dohlížet na to, aby si svou činnost rozdělil do určitých etap a přerušoval ji za účelem se například najíst nebo jít ven. A také aby měl intelektové aktivity prokládané i dostatkem pohybových činností. Naštěstí Frantu baví i sport, takže rodiče nemusí mít strach, že by se rozvíjel pouze jedním směrem.

Rodiče se snaží celkově vést Frantu a jeho sourozence k tomu, aby byli přemýšliví a zamýšleli se i nad hlubšími tématy, jako je například ekologie. Františkovo smýšlení je i díky tomuto aspektu lehce odlišné od jeho vrstevníků, a to zvláště na maloměstě,

kde vyrůstá a dochází do školy. Jeho rodiče se proto snaží Frantovi dopřát kroužky, kde jsou podobně smýšlející děti, aby nebyl osamělý.

### **Respondent 5 – Bartoloměj**

Už odmala bylo patrné, že Bartoloměj je něčím odlišný. Jeho fyzický i mentální vývoj probíhal velice rychle. Jeho motorika se rozvíjela téměř každým dnem, jelikož už v jednom měsíci chodil bez jakékoliv opory. První slova říkal v osmi měsících, v roce mluvil ve větách a ve dvou letech už hovořil plynule a využíval bohatou slovní zásobu. Ve svých třech a půl letech začal postupně rozlišovat jednotlivá písmenka a netrvalo to dlouho, co si začal číst knížky s velkými písmenky sám. Postupně přicházel i na to, jak funguje sčítání a odčítání a naučil se tyto matematické operace užívat asi do čísla dvacet.

Čím dál více bylo patrné, že Bárt se odlišuje od svých vrstevníků. Nůžky mezi ním a dětmi stejného věku se rozevíraly víc a víc. Nehrál si jako oni a ani se nezajímal o stejné věci. Jeho rodiče si kladli otázku, co mají dělat dál. Jak mají přistupovat k tomu, že mají čtyřletého kluka, u kterého mají pocit, že jeho potřeby a mentální úroveň odpovídají šestému/sedmému roku. Navíc Bárt už od narození špatně ovládal své emoce a v některých chvílích byl na sebe i přehnaně přísný. Popadaly ho například záchvaty pláče v případech, kdy se mu něco nedařilo úplně dokonale. Začali proto hledat odpovědi. Obrátili se na skupiny nadaných dětí a na pedagogicko-psychologickou poradnu. Bohužel se v poradně nesečkali s pochopením a pokračovali ve svém hledání. Nakonec se jim podařilo najít psycholožku v rámci jiné poradny, která se přímo zaměřovala na nadané děti. Ujistila je, že je vše v pořádku a nemusí se bát dále rozvíjet přirozeně své dítě a doporučila jim předčasné zařazení do školy. I přes danou radu se jeho rodiče pokusili jeho vývoj zbrzdit. Obávali se jeho sociálního zařazení do kolektivu třídy, kde budou i žáci o dva roky starší, zvláště vzhledem k jeho rychlému vývoji a těžkému zvládnání emočních stavů. Neodpovídali mu na jeho otázky, přestali si s ním pravidelně číst a nekupovali mu nové materiály k rozvoji. I přes veškerou snahu se jim ovšem nepodařilo zbrzdit vývoj jejich syna, jelikož ten si našel okliky, jak si potřebné informace získat. Po půl roce mu tak opět začali poskytovat péči, kterou vyžadoval, a nechali ho nastoupit o rok dříve do školy.

Nyní jeho třídní učitelka úzce spolupracuje s jeho matkou a společně se domlouvají na způsobu výuky a případném navýšení obtížnosti úkolů. Také se radí ohledně zvládnání emočních stavů Bárta pomocí technik, které se jim doma osvědčily.

Taktéž se doma snaží usměrňovat Bártovo zdlouhavé vyprávění a neustálé dotazování. Jasně mu vymezují hranice a učí ho vybírat pouze důležité informace, a to zvláště v situacích, kdy nemají čas ho vyslechnout. Vedou ho také k tomu, aby lépe rozeznával jednotlivé situace a uměl se vcítit do druhých lidí. Často se mu totiž stává, že špatně odhadne situaci. Anebo si neuvědomuje, že ostatní svým povídáním spíše otravuje, než že by je obohacoval. Za důležité ve výchově také považují vést Bartoloměje k samostatnosti, aby se sám dokázal obstarat a zvládat úkony běžného života. Chtějí, aby pro své okolí vypadal normálně. Snaží se ho proto i propojovat s jeho dětským světem, vést ho k tomu, aby si chvílku užíval obyčejných her a aktivit, jako to dělají děti jeho věku.

### **Respondent 6 – Karel**

Karel je hodný hoch s velkým smyslem pro spravedlnost, o kterém rodiče dlouho netušili, že je nadaný. Přestože se naučil velice brzo mluvit a před svým třetím rokem hovořil plynule, také dokázal správně artikulovat a zajímal se o netypické věci pro svůj věk, nepřišlo jim na tom nic neobvyklého, jelikož se takto projevoval i jeho starší sourozenec. Že se Kája liší od svých vrstevníků, si všimli až díky jeho obtížím se ve školce zařadit do kolektivu. Jelikož se Karlík odmala zajímal o knížky, encyklopedie a chtěl rozumět věcem do hloubky, znal i mnoho odborných termínů a celkově jeho řeč obsahem a výběrem slov neodpovídala jeho věku. S dětmi ve školce tak nenacházel společnou řeč.

Pro něj i jeho rodiče byly první dva roky v mateřské škole nejnáročnější období. Natrefili totiž na pedagogy, kteří neměli pro jeho odlišnost pochopení. Označili jej za autistu, což jeho rodiče velice vyděsilo. Kája nechtěl chodit do školky, v noci se neustále budil a plakal. Rodiče tak museli zvládnout úzkostné stavy jejich syna a celkově vyřešit danou situaci. Pomohla jim až změna pedagoga, který měl pochopení pro Karlovy projevy a podporoval jeho zařazení do kolektivu.

Aby se neopakovala stejná situace i ve škole, před začátkem školní docházky se Karlovi rodiče sešli s paní učitelkou a popsali jí projevy jejich syna. Paní učitelka byla velice tolerantní a poskytuje Karlovi potřebnou péči. Kája se ovšem snaží o hodinách nevyčínat. Přestože má možnost si vypracovávat své pracovní listy nebo číst si knížky a encyklopedie, nechce zažívat pocit, že se vyčleňuje z kolektivu.

Rodiče ho do aktivity ve škole netlačí a místo toho mu poskytují dostatek příležitostí, aby rozvíjel své nadání doma a ve svém volném čase. Navštěvuje řadu zájmových kroužků a společně s celou rodinou čte knihy a encyklopedie, hraje pravidelně deskové hry

a vyhledává informace o různých tématech, které ho zrovna zajímají. Karel je neuvěřitelně akční a zvědavé dítě, což bývá pro jeho rodiče někdy až náročné. Stále je však společná činnost velice naplňuje a snaží se mu dát vše, co potřebuje. Hodně mu vysvětlují, debatují s ním a snaží se mu napomocť popasovat se s jeho nadáním.

### **Respondent 7 – Daniel**

Danielovou předností byla a stále je také výborná paměť. Vyhledává si oblasti, které upoutají jeho pozornost, a ty se pak učí nazpaměť. Když mu bylo zhruba pět let, tak se naučil nazpaměť například svátky během roku nebo určit v rozmezí dvou let, o který den se jednalo. I když se v současné době podobným zájmům věnuje méně, stále se občas rád samovzdělává v různých oblastech. Už ho ale dané téma méně pohlcuje a místo toho se více věnuje vztahům ve svém okolí.

Více bylo Danovo nadání patrné v jeho dětství, v současné době je spíše na ústupu. Jako malý se zajímal se o písmena a číslice a před pátým rokem se naučil sám číst. Byl velice zvědavý, neustále se pídil po informacích a vyžadoval mnoho pozornosti. Pro jeho rodiče bylo velice náročné neustále zvládat vysoký výdej energie a času.

Rodiče vidí ústup jeho nadání spíše pozitivně. Jelikož kromě specifických projevů nadání se u Daniela v jeho dětství projevovala i jeho svérázná povaha, se kterou si nevěděli rady, jeho dětství bylo pro ně náročné období, protože se často s ním dostávali do sporů. Zejména s jedním z rodičů byly časté rozepře kvůli neplnění rozkazů a celkově kvůli vzájemnému nepochopení. Ovšem díky změně v přístupu a postupnému odeznívání daných projevů si k sobě opět našli cestu. I ve škole je nyní Danielovo chování dle rodičů optimálnější. Přestože se stále občas díky svým rozsáhlým vědomostem ve škole nudí, o hodinách už nezlobí. Nijak nevyrušuje a pracuje společně se třídou.

### **Respondent 8 – Jan**

Honzík je chlapec, u kterého se od jeho dětství projevuje jak jeho nadání, tak mírné ADHD. Veškeré jeho projevy spojené s jeho šikovností byly upozaděny kvůli výchovným obtížím, přestože Honzíkův mentální vývoj byl velmi rychlý. Velice brzy se naučil mluvit a používat bohatou slovní zásobu. Před svým druhým rokem už začínal rozeznávat jednotlivá písmenka a postupně se naučil sám číst. Okolo čtvrtého roku začal napodobovat písmena a netrvalo dlouho, co psal velkým tiskacím písmem sám. Poté ho začala zajímat i čísla a naučil se počítat do dvaceti.

V mateřské škole bohužel učitelky nevěnovaly pozornost obdivuhodným dovednostem, které má, ale spíše se zaměřovaly na jeho nerespektování dospělých lidí, drzé vystupování a stranění se ostatních dětí. Rodiče Honzíka tak často docházeli do školy řešit výchovné obtíže, až se nakonec rozhodli změnit školu. Zpět se vrátili až po změně personálu školky. Pozitivem ale bylo, že na základě těchto sporů se školkou se dostavili na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Chtěli poskytnout svému synovi čistý štít ve škole a vědět, jak s ním mají dále pracovat. Přestože měli tušení, že by Janík mohl být nadaný, poté, co měli potvrzené výsledky vyšetření, velice se jim ulevilo. Zjistili, že Honza má výrazně rozvinuté logické myšlení, matematické schopnosti a prostorové vnímání.

Po nástupu do první třídy se jejich situace výrazně zlepšila. Honzík měl štěstí na třídní učitelku, která respektovala jak jeho mírné ADHD, tak nadání. Ve škole mu tak umožňují dále rozvíjet i jeho talent. Poskytují mu pracovní listy navíc a chtěli by s ním i individuálně pracovat v laboratořích s mikroskopem. Janík je nyní ve škole velice spokojený a přestaly se u něho projevovat i tiky, které byly velice časté při docházce do mateřské školy. V kolektivu spolužáků se stal oblíbeným a rodiče věří, že to nejhorsí mají za sebou.

Doma cílí na vyváženost intelektuálních a pohybových činností. Společně s Janíkem hrají jak vědomostní hry, luští logické úlohy či hrají deskové hry, tak spolu chodí bruslit, plavat nebo dělají turistiku.

Specifikem, které uvádějí v souvislosti s péčí o Honzíka, je jeho velká výřečnost a neustálé dotazování se. Sice si nejsou jistí, zda je to spojené spíše s jeho nadáním, nebo ADHD, ale je patrné, že Honzík neustále pokládá otázky, obsírně vypráví o všem, co má zrovna na mysli, a vše je s ním na dlouhou debatu. Někdy je to pro jeho rodiče už natolik vyčerpávající, že ho musí zastavit a vysvětlit mu, že teď si potřebují odpočinout a chvíli mlčet.

### **Respondent 9 – Martin**

V dětství byl patrný u Martina zejména rozvoj řečových schopností, rychle se naučil mluvit a užívat bohatou slovní zásobu, následně si i rychle osvojil počítání. Velkým kladem bylo vždy, že s Martinem byla snadná domluva. Odmala poslechl, když se mu vysvětlily důvody daného rozhodnutí. Společná komunikace byla vždy stěžejním prostředkem k rozvoji a podpoře jeho nadání a zájmů. Jeho rodiče nijak zvlášť necílili na rozvoj nadání

a nechali mu přirozený průběh. Kroužky volili podle toho, co se u Martina ujalo, nikoliv, aby jej cíleně rozvíjeli.

Do pedagogicko-psychologické poradny je přivedla až obava z volby základní školy. Chtěli, aby docházel do školy, která k němu bude přistupovat individuálně a umožní mu dále rozvíjet jeho přednosti. Nechtěli, aby odcházel ze školy s pocitem, že se neučí ničemu novému – a následně na ni zanevřel. Vybrali proto místo spádové školy školu, kde již mají zkušenost s prací s nadanými žáky. Zatím je bohužel Martin ve škole krátce, aby se dalo soudit, zda to byla správná volba. To vše teprve ukáže čas.

Zatím se ovšem ukázalo, že Martinovi některá látka i dělá obtíže, za což jsou jeho rodiče v jistém slova smyslu rádi. Jelikož ve čtení a psaní je na stejné úrovni jako jeho spolužáci, představují pro něho úkoly, které jsou zaměřené na tyto dovednosti, značnou výzvu, u které se učí, že ne všechny věci jdou lehce – a některé dokonce vyžadují značnou dřinu. Z pohledu rodičů je to praktická zkušenost, jelikož díky tomu, že je na mnoho oblastí šikovný a mnoho věcí mu jde samo, nemá prostor k tomu si osvojit schopnost u něčeho vytrvat i přes obtíže a snažit se to dokončit, i když to stojí značné úsilí. Nyní má možnost se těmto dovednostem naučit a pracovat i na emočním zvládnání nezdarů.

### **Respondent 10 – Libor**

Přestože jeho rodiče o tom nemluví jako o nadání, Libor už jako malý vynikal matematickými dovednostmi. Velice brzo začal počítat a ještě před nástupem do školy uměl násobilku. O nevyužití školní docházky z důvodu narození v pozdních měsících v roce se rozhodli ne na základně jeho rozvinutých schopností ani protože uměl již číst, ale díky jeho velkému vzrůstu.

Doma se Libor věnuje svým zájmům, zajímá se o technické věci, počítače, vesmír a mnoho dalších oblastí. Jelikož se ale Libor potýká s dyslexií, je pro něj obtížné získávat vědomosti tím, že by si je přečetl. Příhodnější je pro něj mluvené slovo, a proto vyhledává své rodiče, starší sourozence nebo sleduje vzdělávací pořady a dokumenty. Když byl Libor menší, rodiče se snažili vždy nastudovat témata, která jej zajímala, aby mu je mohli lépe předat. Postupně už to pro ně bylo ale příliš časově náročné, a proto se mu nyní snaží vysvětlit, že jsou odborníky v jiné oblasti a nerozumí všemu. Stále s ním ovšem hodně diskutují a snaží se ho vyslechnout.

Mimo intelektuální oblasti se snaží u Libora podporovat pohybové aktivity. Jelikož Libor není sportovní typ, potýká se při sportovním tréninku často s neúspěchem. Jeho rodiče



tuto možnost oceňují, jelikož Libor často netoleroval spolužáky, kterým to myslelo pomaleji než jemu nebo kteří neměli tolik vědomostí jako on. Díky této zkušenosti si ovšem sám zažívá, že přestože v tom není nejlepší, tak ho ostatní děti přijímají. Zároveň se učí i lépe zvládat své emoce při prohře nebo neúspěchu, které bývají často velice výrazné a bouřlivé.

## 7 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

V průběhu sběru dat byla data průběžně analyzována za využití interpretativní fenomenologické analýzy. Tato metoda byla volena z mnoha důvodů, které přibližují v následující části společně s postupem, který jsem při zpracování popisu a interpretaci dat užívala. V neposlední řadě jsou v této části také uvedeny výsledky, které jsou vztaženy k dílčím výzkumným otázkám, pomocí kterých je odpovězeno na hlavní výzkumnou otázku.

### 7.1 IPA – Interpretativní fenomenologická analýza

Interpretativní fenomenologická analýza (interpretative phenomenological analysis, zkráceně IPA) je metodou, která se snaží dostat co nejbližší k žité zkušenosti jedince a porozumět jí (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Jedná se o přístup, který je uplatňován při interpretaci celé řady kvalitativní dat, jelikož umožňuje výzkumníkovi značnou volnost a prostor pro využití vlastní kreativity (Willig, 2001). Z tohoto důvodu se osvědčuje jak při interpretaci zkušeností konkrétního jedince, tak v celé řadě případů, kde je předmětem výzkumu neobvyklá skupina, situace nebo je využito netypického zdroje dat (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013). IPA nabádá výzkumníka k pochopení zkušeností jedince na ideografické úrovni, zabývá se individuálním a specifickým prožíváním konkrétního člověka. Klade si otázky, jak určitý jedinec v určitém prostředí přisuzuje význam událostem ve svém životě a jak tyto postoje vznikají (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013). Úkolem výzkumníka je tedy proniknout do vnitřního světa jedince, naslouchat jeho sdělením a pochopit, jaký význam jim přisuzuje. Výsledný popis a interpretace prožitků daného jedince by měla znít pro každého s danou zkušeností pravdivě a poskytovat vhled těm, kteří danou zkušenost zatím nemají (Hendl, 2016). Neobvyklé je v rámci tohoto přístupu také nahlížení na postoje a přesvědčení výzkumníka. Zatímco jiné přístupy doporučují tyto prekoncepce eliminovat či usměrnit, IPA je vnímá jako nezbytný nástroj k pochopení zkušenosti účastníka (Fade, 2004). Zároveň během analýzy dat může být znalost osobních prekonceptů užitečným vodítkem k pochopení vlastní interpretace prožitků účastníka. Z tohoto důvodu je reflexe zkušeností a postojů k danému tématu doporučovaným prvním krokem při analýze dat (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013).

Jelikož se ve své výzkumné práci zabývám konkrétními zkušenostmi rodičů nadaných dětí a zaměřuji se na jejich prožitky, které pramení z péče o ně, interpretativní fenomenologická analýza je pro mě ideálním nástrojem k analýze dat. Umožňuje mi nahlédnout do světa konkrétních rodin a pochopit jejich žitou realitu. Zároveň je dostatečně všestranná a využitelná i na různorodé a velice specifické skupiny jedinců, kam řadím právě i nadané děti.

Pro zpracování a vyhodnocení získaných dat jsem využila strukturovaný postup, který je uveden v publikaci z roku 2013 s názvem *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*, jejíž autoři jsou Tomáš Řiháček, Ivo Čermák, Roman Hytych a kolektiv. Konkrétně jsem volila přístup, který se snaží ke každému novému příběhu přistupovat s otevřenou myslí ohledně nacházení nových témat, která mohou být v datech obsažena. Výzkumník se tak snaží analyzovat každý příběh samostatně a vyhnout se vlivu předešlých zjištění na analytickou činnost.

Jak již zde bylo zmíněno, jako první krok je doporučeno zamyšlení nad vlastními prekoncepty ohledně daného tématu. Jelikož jsem mé postoje a předešlé zkušenosti s tematikou nadání zmiňovala v úvodu výzkumné části, zde bych je již více nerozebírala.

Dalším krokem bylo opakované čtení přepisu rozhovoru a poslouchání záznamu ze setkání. Po hlubším seznámení s daty jsem pomocí komentářů a poznámek zachytila vše v textu, co je zajímavé a významné. Dané kódy měly sloužit především k popisu obsažených dat, přičemž jsem se snažila zachytit jak obsahové informace, tak specifika v řeči konkrétního účastníka. Případně jsem si k textu doplňovala po stranách vlastní otázky, které mi v souvislosti s daným obsahem naskakovaly. Ukázkou této fáze analýzy poskytnu v příloze č. 7 po levé straně. Dále jsem více pracovala pouze s vlastními komentáři a kódy, které jsem různě srovnávala a snažila se odhalit témata, která se v nich objevují. V příloze č. 7 najdete ukázkou analýzy textu se vznikajícími tématy, která jsou uvedena po pravé straně textu. Mezi těmito tématy jsem následně zachycovala souvislosti a případně je propojovala do větších celků. Některá jsem v rámci této části i vyřadila, jelikož se nijak nevztahovala k výzkumným otázkám. Tento postup jsem postupně uplatnila u všech případů a v posledním kroku jsem pátrala po vzorcích napříč všemi případy.

K veškeré analytické činnosti jsem využívala techniku tužka a papír. Pouze ukázkou analýzy získaných dat, kterou jsem uvedla v příloze, je přepsaná na počítači, abych zajistila dobrou čitelnost uvedeného textu.

## 7.2 Výsledky

V následující části budu prezentovat výsledky analýzy dat. Nejprve uvádím témata, která se vztahují k dílčím výzkumným otázkám. Pomocí dosažených zjištění poté odpovídám na hlavní výzkumnou otázku, která se zajímá o prožívání výchovy rodičů kognitivně nadaných dětí.

### DVO 1: Jaká specifika shledávají rodiče v péči o rozumově nadané dítě?

Při pojmenovávání specifíků, která se pojí s péčí o děti s intelektovým nadáním, vycházejí většinou rodiče ze samotných **charakteristik dítěte**. Nejčastěji zmiňovaným specifíkem, které se promítá do výchovy a péče rodičů, je vysoce **frekventovaná komunikace**. Sedm rodičů uvedlo, že jejich vzájemná interakce vychází z potřeby dítěte sdělovat informace, debatovat a znát odpověď na mnoho kladených otázek. U daného chování rodiče zdůrazňovali především jeho intenzitu, popisovali jej jako neustálé, nepřetržité, probíhající v jednom kuse apod. Vzhledem k této neustálé potřebě nadaných dětí jsou jejich rodiče v neustálém záprahu, musí reagovat na sdělované informace, odpovídat na řadu dotazů a být svému dítěti dobrým partnerem v debatě. Zvládat tyto nároky je pro rodiče náročné a vyžaduje to velkou dávku jejich pozornosti a času. „... *Není takový to klidný dítě, který by deset, patnáct minut mlčelo, protože prostě vám neustále bude něco říkat, na něco se ptát, něco s vámi bude chtít hrát a diskutovat, takže v tomhle si myslím, že je to složitější, že vy furt musíte být ve střehu a něco očekávat a na něco reagovat.*“ (Respondent 3) Navíc se jako související charakteristiky dítěte ukazují jeho **zvědavost a vysoká aktivita**. U mnohých dětí je patrné nejen časté mluvení, ale také vysoká potřeba neustálé stimulace. Rodiče uvádějí, že jejich dítě nevydrží dlouho v nečinnosti a potřebuje neustálý přísun podnětů.

I přesto, že to je pro mnohé rodiče velice vyčerpávající, snaží se svým dětem poskytnout kýžené odpovědi, dostatečnou stimulaci a veškerý svůj čas, který potřebují. Ve čtyřech případech rodiče dokonce považovali tento **věnovaný čas** za specifikum péče o rozumově nadané děti a zdůrazňovali jeho roli v rozvoji schopností dítěte. Rodiče vnímali, že je podstatné poskytnout vlastní pozornost potřebám dítěte, aby mohlo rozvíjet svůj potenciál. „*Když dítě bude strašně nadané, ale když rodiče nebudou na to věnovat svůj čas, tak já nevím, zda někdy v životě zjistí, že je nadané.*“ (Respondent 2)

Do otázek ohledně věnování času intelektovým potřebám dítěte se promítaly vlastní potřeby a preference rodičů. Čím více byli rodiče nastavení jako jejich dítě, tedy vykazovali

sami vysokou aktivitu a pozitivní vztah k poznání i intelektuálním činnostem, tím ochotněji věnovali veškerý svůj čas potřebám dítěte. Jako zajímavý se ukázal postřeh, že přestože tyto rodiče označovali neustálou potřebu stimulace a vysokou hovornost jejich dětí jako náročnou či vyčerpávající, zároveň k ní byli tolerantnější a pojímali ji jako typický projev nadání. Z těchto důvodů si této charakteristiky jejich dětí také vážili a oceňovali ji. „*Já jsem spokojená s těma dětma, mě to naplňuje. Já jsem ráda, že jsou takový, jací jsou, takže se jim s manželem snažíme dát všechno, co potřebujou. Tak asi bych neměnila, i když je to náročný.*“ (Respondent 6)

Naopak rodiče, kteří sice respektovali potřebu dítěte, ale oceňovali jiné než jeho intelektuální stránky, měli tendence frekventovanou komunikaci a aktivitu občas usměrňovat a vyhrazovat čas na neintelektuální aktivity. V jednom případě byla dokonce mezi specifika výchovy rozumově nadaného dítěte zařazena nutnost vyhranit čas na aktivity, které nesouvisí s intelektovým zaměřením dítěte. Tento rodič považoval za podstatné trávit s dítětem společný čas i u aktivit, které jej oddalují od intelektuálního přemýšlení o okolním světě a nutí jej k prostému vnímání podnětů bez jejich analyzování a interpretování.

V jednom případě byla za specifická považována dvě **rizika**, která při výchově rozumově nadaných dětí hrozí. Obě se vztahovala ke stimulaci dítěte. První úskalí vnímané rodičem se týkalo obav z přílišného rozvíjení intelektových schopností. Rodič v tomto případě viděl riziko v následném zařazení dítěte do většinové společnosti. Na druhou stranu ovšem hodnotil jako potřebné vystavovat nadaného i stimulům, které pro něj představují určitou výzvu a musí se při nich snažit a vynaložit určité úsilí k jejich zvládnutí. V případě, že by všechny úkoly byly snadné, neposkytovaly by nadanému dostatečné naplnění, nudily by ho a nevedly by ho k získání důležitých dovedností. Rodič vnímal výchovu nadaného dítěte jako balancování mezi těmito riziky. Východiskem pro něj bylo udržovat přirozenou míru stimulace svého dítěte. Reagovat na jeho potřeby, ale nepřehlcovat jej.

## **DVO 2: Jaké stránky se snaží rodiče rozvíjet u kognitivně nadaného dítěte?**

U rodičů, kteří se účastnili mého výzkumu, nebylo zaznamenáno, že by primárně cílili na rozvoj intelektových schopností. Nijak se nepokoušeli směřovat zájem dítěte k některé z intelektových oblastí, ale pouze přirozeně rozvíjejí ty oblasti, kterým samotné dítě chtělo věnovat pozornost a shledávalo je zajímavými či zábavnými. Určitou roli zde tedy hrálo samotné zaměření nadaných dětí, které již od raného dětství projevovaly zájem o intelektové oblasti a měly pozitivní přístup k učení a vědomostním činnostem. Rodiče na

tento přirozený zájem talentovaných dětí pouze reagovali svou podporou a účastí. Pro samotné rodiče při rozvoji daných schopností bylo také důležité, aby dítě intelektovou činnost stále vnímalo jako zábavnou, bavila jej a samo se jí chtělo věnovat. Dá se tedy konstatovat, že pro rodiče je zejména důležitá **vnitřní motivace** dítěte. „... *Nadané děti, nebo alespoň tak to vnímám já, zase nepotřebují úplně, aby jim člověk říkal ,hele, zajímej se o tohle, koukej se na tohle, uč se tohle‘, protože oni to mají samy v sobě. Takže ono je stačí netlumit. Což znamená, že když přijdou a řeknou ,mě by tohle zajímalo‘, tak ,Jé, hele, to je super, tak pojď! Koukneme se, jestli mají nějaký knížky.‘ Jako vyloženě spíš je podpořit.“ (Respondent 4)*

Jako důležité se ovšem prokazuje nejen reagování rodičů až na podnět od samotného dítěte, ale také **intenzita a podoba dané reakce**. U rodičů, kteří se účastnili mého výzkumu, je patrná snaha co nejvíce podpořit daný zájem a poskytnout dítěti potřebnou stimulaci. Konkrétně tak činí skrze poskytování dostatečně **podnětného prostředí**. Snaží se dítěti opatřit dostatek materiálů, ze kterých lze čerpat různé podněty a informace (knihy, encyklopedie, mapy aj.), využívají sledování dokumentů, vyhledávání informací na internetu nebo návštěv různých jednorázových akcí (výstavy v muzeu, science show apod.), pořizují deskové hry anebo zajišťují jiné prostředky, které souvisejí se zájmem dítěte. Dalším důležitým aspektem podpory rodičů jsou **společné aktivity**. Rodiče se daným intelektovým záležitostí věnují společně s dítětem a tím podporují jeho motivaci. Nejčastěji rodiče využívají deskové hry, společné vyhledávání informací, čtení nebo vypracovávání různých pracovních listů/sešitů. Jako další důležitý způsob podpory je **komunikace** s dítětem. Zejména časté sdělování informací, debatování s ním, odpovídání na kladené dotazy, reagování na jím sdělované informace, vysvětlování, rozebírání různých témat aj. „*Hovoříme v první řadě. To je jako velká věc.*“ (Respondent 9)

Pouze v jednom případě se rodič z mnohých obav snažil tlumit potřeby dítěte a tím zbrzdit jeho urychlený intelektový vývoj. Nejednalo se však o dlouhodobé zabraňování mentálnímu vývoji dítěte, ale pouze o jednorázový pokus. Rodič po určitou dobu nereagoval na intelektuální potřeby dítěte, nepořizoval mu podnětné materiály, nevěnoval se společně s ním vědomostním činnostem a v konverzaci se vyhýbal jakékoliv kognitivní oblasti. Snaha zamezit rychlému vývoji vycházela z mnohých obav, které souvisely s nadáním potomka, tedy s jeho odlišností od většinové populace. Rodič se obával zejména jeho budoucí socializace a zařazení mezi vrstevníky. Rodiče ovšem také znejišťovaly představy o dalším

rozvoji jeho schopností, které se zatím vyvíjely velice nerovnoměrně. Intelektuální stránka osobnosti se vyvíjela výrazně rychleji než emocionální.

Vzhledem k tomu, že se snaha zbrzdit intelektuální vývoj dítěte ukázala jako neúspěšná, rodič opět začal poskytovat synovi potřebnou stimulaci. U daného případu je ovšem znatelné, že náhled rodiče na nadání a s ním spojenými projevy prochází díky postupnému nabírání zkušeností různými obměnami. V současné době se rodič snaží dítěti poskytovat intelektuální stimuly, které vyžaduje. Zároveň je pro něj ovšem důležité navracet své dítě do jeho dětského světa a rozvíjet jeho praktické dovednosti. Rodič tak vede své dítě k aktivitám, zájmům, hrám, které jsou typické pro děti jeho věku. Výrazným prvkem, který se promítá do výchovy rodiče, je důraz kladený na normalitu. V rámci rozhovoru bylo zajímavé si povšimnout i vysoké frekvence, ve které byla slova „normalita“ či „normální“ použita.

Další ze zaznamenaných aspektů, na který rodiče nadaných dětí cílí, je **vyváženost**. Tento faktor v rozvoji schopností dítěte je podstatný zejména pro rodiče, kteří vnímají, že se jejich dítě ubírá pouze jedním směrem. V rámci výzkumu se tento apel objevil ve dvou případech. Jeden zahrnoval situace, kdy se dítě během určitého období zabírá přílišně jednou aktivitou. Zde pro rodiče bylo zásadní rozšíření záběru dítěte a poskytnutí mu více možností a směrů, čímž zabraňovali příliš intenzivnímu zaměření se pouze na jeden zájem. V druhém případě bylo pro rodiče důležité nastavit určitou rovnováhu z důvodu, že jejich dítě se určité oblasti vyhýbalo kvůli vlastní neúspěšnosti. Snahou rodičů tak bylo rozvíjet i slabé/slabší stránky dítěte. V obou případech iniciativa věnovat se těmto aktivitám vychází ze strany rodičů, kteří se své děti snaží motivovat nebo nadchnout i do jiných zájmů.

Pouze v jednom případě se rodič u svého dítěte zaměřuje pouze na rozvoj intelektových stránek dítěte, které jsou zároveň jeho silnými stránkami. Vzhledem k velké nechuti dítěte věnovat se aktivitám a činnostem, ve kterých není úspěšný, se rodič potýkal s velkou nevolí a odmítáním během snahy namotivovat jej tímto směrem. Pro rodiče bylo opravdu náročné nutit své dítě do něčeho, co samo nechce, proto se zaměřil na rozvoj stránek, které jsou preferovány dítětem. Stále ovšem je pro rodiče velkou otázkou, zda se rozvoji slabých stránek dítěte neměl věnovat. I přes studium odborných článků lze u rodiče vyčíst v této souvislosti pocit nejistoty a pochybování.

U rodičů byla zaznamenána snaha také rozvíjet u svého dítěte především ty stránky, které se shodují se zájmy jich samotných. Tento faktor se ukázal významný nejen v oblasti rozvoje intelektových schopností dítěte, ale i v jeho směřování k dalším zájmům.

### **DVO 3: S jakými obtížemi se rodiče rozumově nadaných dětí setkávají?**

V jednom případě nebylo zaznamenáno, že by rodiče vnímali nějaké obtíže ve výchově a péči o nadané dítě. Sice shledávali ve výchově určitá specifika, ale brali je pozitivně, těšili se z nich a i ty náročnější oceňovali a vnímali jako součást nadání jejich dítěte.

Zajímavé bylo také povšimnout si pohledu rodiče dítěte s dvojí výjimečností, který si spojoval nadání s kladnými charakteristikami dítěte – a naopak charakteristiky, které při výchově shledával jako obtížné či náročné, s poruchou. Mezi zmiňovanými negativními projevy byla zahrnuta přílišná výřečnost, neresepektování autorit a obtíže při plnění domácích úkolů kvůli neustálým dotazům ze strany dítěte, přičemž tyto projevy byly v rámci výzkumu ve značné míře zaznamenány i u dětí bez přidružené poruchy.

Obtíže v péči o nadané dítě tak pociťovali pouze někteří z rodičů. V rozhovorech byla zaznamenána následující témata.

#### **Vrstevnícké vztahy**

Obtíže ve vrstevníckých vztazích se objevily u poloviny mého výzkumného souboru. Jako problematické se ukázalo zařazení mezi vrstevníky zejména v mateřské škole a v souvislosti s nižším věkem dítěte. S přechodem na základní školu nebo vyšším věkem nadaného dítěte rodiče uvádějí zmírnění nebo úplné vymizení problémů se zařazením do kolektivu.

U rodičů se ovšem různí důvody toho, proč jejich dítě obtížně navazuje vztah s vrstevníky. Ve dvou případech byl důvodem nezájem ze strany dítěte vyhledávat kontakt s ostatními dětmi. Popisují, že pro jejich dítě nebylo nijak důležité si například zapamatovat jména spolužáků nebo se zapojovat do společenského dění. Pro rodiče byla tato charakteristika jejich dítěte špatně uchopitelná a v obou případech ji popisovali slovy, že jejich dítě je prostě jiné. Oba rodiče ovšem s přibývajícím věkem dítěte zaznamenali u svého dítěte v tomto ohledu změnu. Jejich dítě více věnuje pozornost i navazování sociálních vztahů a všímá si více svého okolí.

V jednom z případů docházelo u dítěte k celkovému úbytku projevů spojených s nadáním. Jedinec se méně samovzdělával a věnoval větší pozornost svému okolí. Rodič



tyto změny hodnotil spíše pozitivně, jelikož pro něj bylo podstatné, aby syn navazoval sociální kontakty. Zároveň v jeho nahlížení bylo výrazně spojeno nadání s izolovaností jedince od okolí.

Další dvě rodiny uváděly jako důvody obtížného zařazení mezi vrstevníky zejména odlišné vyjadřovací schopnosti dítěte a jeho tematické zaměření. Pro nadané děti bylo náročné nalézt vhodného partnera ke konverzaci, jelikož na rozdíl od svých vrstevníků užívaly složitější větné celky, měly bohatší slovní zásobu a zajímaly se o různá témata, ve kterých dosahovaly až odborné znalosti. Řeč nadaných dětí se tak výrazně odlišovala svým obsahem i formou od té, kterou užívaly děti stejného věku. Dítě se tak v mateřské škole ostatních dětí stranilo nebo vyhledávalo kontakt se staršími dětmi či dospělými. Rodiče uváděli, že jejich dítě se s přibývajícím věkem umí lépe přizpůsobit stylu konverzace, který užívají jejich vrstevníci. Rodiče ovšem dohlížejí na to, aby se jejich potomek až přílišně nepřizpůsoboval druhým a nepopíral tak vlastní osobnost.

Posledním z důvodů, který se v rámci mého souboru objevil, bylo nepochopení ze strany učitelek mateřské školy a následné zvolení neodpovídajícího přístupu k dítěti. Pro nadané dítě bylo velice obtížné nalézt cestu k ostatním dětem, nevědělo, jak s nimi navázat kontakt, bylo pro něj složité s nimi nalézt společnou řeč. Učitelky ovšem chování nadaného označily za problematické a nijak mu nepomohly se začleněním do kolektivu. Při této interpretaci kauzalit vychází rodič i ze zkušenosti se změnou prostředí, která vedla k vymizení obtíží se socializací i jiných výchovných problémů dítěte, které zmiňovaly učitelky mateřské školy.

Rodiče ve snaze zajistit svým dětem možnost navázat kamarádství využívají zejména různé mimoškolní aktivity či dojíždění za kamarády do větších měst. Pro rodiče je podstatné, aby jejich dítě navázalo uspokojivé kontakty s jinými dětmi. Obavy z osamělosti jejich dětí kvůli nadprůměrným schopnostem nebo odlišnosti zájmů pociťovali nejen rodiče dětí, kteří měli již zkušenost se svými dětmi ohledně špatného navázání vztahu s vrstevníky, ale objevily se i u rodiče ve spojitosti s návrhem ročníkové akcelerace. Obavy vyvolávalo zejména budoucí zařazení syna do kolektivu, kde ostatní žáci budou například plnoletí nebo budou moct ve věku 15 let docházet na brigády.

### **Nepochopení okolím**

Minimálně jednou za život se polovina rodičů nadaných dětí setkala s nepochopením ze strany svého okolí nebo jejich dítěte. Ve třech případech se jednalo o nevhodné reakce

přátel, známých nebo příslušníků rodiny. Pro rodiče bylo především zarážející, že jejich situaci nedokázali adekvátně pochopit i lidé, které subjektivně hodnotili jako inteligentní či chytré. Pro okolí bylo těžké citlivě přistupovat k rychlému vývoji intelektových schopností dítěte a s tím souvisejícími projevy. Rodiče se setkávali s reakcemi, které zahrnovaly podezírání, že své dítě daným schopnostem naučili, nebo s bagatelizováním jimi prožívaných obtíží. „*Bohužel to je pro mě nepříjemný, že když si stěžuju, že moje dítě četlo brzo a že s tím mají problémy ve škole, tak první, co mi řekla polovina lidí, bylo, že jsem ta ambiciózní matka, která to dítě učila a proč jsem ho to učila a takový.*“ (Respondent 1) Reakce okolí také v některých případech zahrnovaly apelování na rodiče ohledně následků „jejich chování“, například podezírali rodiče, že chtějí, aby se jejich dítě ve škole nudilo nebo šlo dříve do práce. Z daných reakcí je patrné, že okolí stále přisuzuje rychlost intelektového vývinu dítěte ambicím samotného rodiče.

Ve dvou případech se jednalo o nepochopení projevů dítěte ze strany učitelek mateřské školy. Rodiče zde popisují neschopnost učitelek správně rozklíčovat projevy nadání a volit adekvátní přístup k potřebám dítěte. V obou případech bylo navíc chování dítěte označeno učitelkami za problematické, takže rodiče často museli docházet do školy a řešit výchovné obtíže svého dítěte. Což jim ovšem dodalo impuls k vyhledání odborné pomoci. „... *Dokonce nám říkali, že je autista. Takže my jsme byli zhrození, jelikož jsme důvěřovali paní učitelce, když má takový zkušenosti. Tak jsme běželi k psychologovi, běželi jsme k obvodní lékařce. Ta se strašně rozčílila, že to je nadaný dítě, že s autismem nemá nic společného.*“ (Respondent 6) Odhalení nadání u jejich dítěte přinášelo rodičům značné uklidnění. Sami rodiče uvádějí, že do té doby to bylo nejen pro ně samotné, ale i pro jejich dítě velice náročné období, a to zejména po psychické stránce.

### **Vhodné vzdělávání**

Pro některé rodiče je velice důležitá otázka vhodného vzdělávání. Rodiče se snaží zajistit výuku, která bude vyhovovat potřebám jejich dítěte a bude dále rozvíjet jeho potenciál. Ve třech případech rodiče z tohoto důvodu kontaktovali odborníky v pedagogicko-psychologické poradně. Byla pro ně tíživá představa, že se jejich dítě bude během vyučovacích hodin nudit a nebudou mu poskytovány žádné nové podněty.

Ve snaze zajistit dítěti školu, která by nejlépe vyhovovala jeho potřebám, ve dvou případech pocítovali rodiče omezení místem svého bydliště. „... *Určitě by to bylo*

*zajímavější mít větší možnosti... jelikož u nás i ten výběr školy byl prostě kompromis.“*  
(Respondent 1)

### **Perfekcionismus**

Pouze jeden rodič popisoval obtíže spojené s perfekcionismem syna. Bylo pro něj těžké především naučit své dítě zvládat bouřlivé emoční reakce spojené se situacemi, kdy jeho práce nebyla stoprocentní a dokonalá. Nadané dítě reagovalo nepřiměřeně na podněty, které rodič vnímá jako „banality“ nebo „drobnosti“. Jednalo se například o situace, kdy dítě přetáhlo linii obrázku, nenakrájelo zeleninu na stejně velké kousky apod. Dítě ovšem na ně reagovalo výbuchy vzteku, pláčem, našťvaností a jinými extrémními projevy. Rodič vnímal své dítě jako příliš tvrdé na sebe samo a učil jej lépe zvládat dané projevy pomocí uklidňovacích technik. Tato charakteristika dítěte se výrazně projevovala i ve škole. Z tohoto důvodu rodič musel konzultovat danou obtíž i s paní učitelkou a doporučil jí osvědčené zvládací postupy.

V očích rodiče tato charakteristika dítě představovala i určitou výhodu. Oceňoval houževnatost syna. Vyzdvihoval jeho vytrvalost a schopnost věnovat se dané činnosti dokud nedosáhne bezchybného výsledku.

Za zajímavé považuji i fakt, že přílišný perfekcionismus byl zaznamenán u dítěte, které zároveň vykazovalo nejpatrnější rozdíl mezi intelektuální a emocionální složkou osobnosti v rámci mého souboru.

### **Reakce na neúspěch**

Díky nadprůměrným schopnostem se nadané děti málokdy setkávají se situacemi, které jsou pro ně těžké nebo obtížné. V momentě, kdy ovšem musí čelit nějakému úkolu, který je jimi vnímán jako náročný či nezvládnutelný, reagují na něj odmítáním nebo bouřlivou emoční reakcí. V polovině rodin, které se účastnily mého výzkumu, se musejí rodiče potýkat s těmito reakcemi dítěte a naučit se je výchovně zvládat. „... *Je zvyklej, že mu všechno jde, a jak mu najednou něco nejde, tak se z toho začne hroutit.*“ (Respondent 9)

Někteří rodiče ovšem naopak vítají oblasti, které jsou pro jejich děti obtížné, jelikož je vnímají jako prostředek, díky kterému se mohou jejich děti naučit potřebným dovednostem nebo vést k větší toleranci druhých. „*Takže je to fajn a on tam zase chápe, že nemůže být úplně ve všem nejlepší. On to ze začátku strašně blbě nesl, protože byl zvyklej být nejlepší ve všem.*“ (Respondent 10)

V jedné rodině byl u dítěte zaznamenán strach z neúspěchu. Dítě se projevovalo velice úzkostně. Bálo se, že bude mít řešení úkolu špatně, a bylo ve svých výkonech nejisté. Rodiče však hodnotili tento projev související spíše s celkovým nastavením dítěte, než jako projev jeho nadání.

### **Obtíže nesouvisející s nadáním**

Mnoho rodin daných dětí se potýká i s problémy, které se nevážou k nadání. Jedná se o problémy spojené s poruchami (ADHD, SPU aj.), které jsou připojené k nadání, nebo různé zdravotní problémy dítěte.

### **HVO: Jak prožívají výchovu rozumově nadaných dětí jejich rodiče?**

Pro sedm rodin v mém výzkumném souboru je určující charakteristikou dítěte, která se promítá do jejich výchovy a vzájemného vztahu rodič–dítě, **frekventovaná komunikace**. Rodiče souhlasně popisovali vysokou potřebu jejich dítěte sdělovat informace, debatovat a znát odpověď na mnoho kladených otázek, přičemž daný projev souvisí s dalšími dvěma charakteristikami nadaných dětí – zvědavostí a vysokou aktivitou. Rodiče toto specifikum jednomyslně označovali jako náročné a vyčerpávající, jelikož vyžaduje mnoho jejich pozornosti a času.

V otázce rozvoje intelektových schopností dítěte byla zaznamenána u většiny rodičů tendence nezaměřovat se přímo na samotný rozvoj těchto schopností, ale spíše podporovat **vnitřní motivaci** dítěte se těmito intelektuálními činnostem věnovat. Rodiče se tak angažují v rozvoji intelektuálních stránek osobnosti až na podnět samotného dítěte. Jejich podpora se projevuje zejména ve třech oblastech: **v dostatečně podnětném prostředí** (materiály, akce, zdroje informací aj.), **společných aktivitách** (rodiče se věnují intelektovým činnostem společně s dítětem, aby podpořili jeho motivaci) a **komunikaci** (sdělování informací do hloubky, vysvětlování, debatování aj.). Významná role vzájemné komunikace při rozvoji a výchově rozumově nadaných dětí se tak projevila i tam, kde nebyl u dítěte tolik intenzivní řečový projev.

Sami rodiče si uvědomovali důležitost věnovaného času potřebám dítěte v rozvoji jeho schopností. Ve čtyřech případech dokonce vnímali, že tím se jejich výchova odlišuje od té v běžných rodinách a poukazovali na **nutnost angažovanosti** rodičů v rozvoji schopností dítěte.

Pouze v jednom případě byla zaznamenána **snaha zpomalit intelektový vývoj** dítěte prostřednictvím nereagování na jeho potřeby v intelektuální oblasti. Dané jednání vycházelo

z obav o budoucí socializaci dítěte a dalšího vývoje jeho stránek osobnosti, které se nevyvíjely rovnoměrně. Mezi emocionální a intelektuální složkou dítěte byl patrný rozdíl. Zajímavým zjištěním bylo také, že tento rodič kladl velký důraz na normalitu a u svého dítěte tak podporoval rozvoj stránek, které umožňovaly lepší zařazení mezi vrstevníky (dětské hry, praktické schopnosti aj.).

V ochotě věnovat se společně s dítětem jeho intelektovým potřebám se odrážely samotné **preferance rodičů**. Rodiče, kteří oceňovali intelektové zaměření dítěte, měli kladný vztah k poznání a byli sami v tomto směru aktivní, se rádi věnovali společně s dítětem intelektovým činnostem. Zajímavé bylo, že tito rodiče, přestože výše uvedené tři charakteristiky nadaných dětí (zvědavost, frekventovanou komunikaci a aktivitu) vnímali jako náročné a vyčerpávající, přistupovali k nim jako k typickým projevům nadání a cenili si jich. V případě, že rodiče preferovali jiné oblasti zájmu, svému dítěti sice poskytovali potřebnou stimulaci intelektuálními činnostmi, ale zároveň prosazovali i jimi upřednostňované oblasti.

V oblasti rozvoje se rodiče nadaných dětí také soustředí na **vyváženost** aktivit, kterým se dítě věnuje. Zvláště v případech, kdy se dítě přílišně zaměřuje pouze na jednu oblast, se jej rodiče snaží motivovat i do dalších směrů. Snahou rodičů je rozvíjet slabé stránky dítěte, které souvisejí s nerovnoměrným rozvojem jeho jednotlivých složek osobnosti (zejména psychomotorické dovednosti), či dbát na to, aby nebylo přetížené jedním směrem. Pouze v jednom případě se rodič zaměřoval pouze na oblasti související s nadáním dítěte a jeho slabé stránky dále nerozvíjel. Pro daného rodiče bylo velice obtížné motivovat své dítě do aktivit, ve kterých se projevují jeho slabiny.

Rodiče nadaných dětí se kromě **běžných obtíží shledávají i s řadou specifických**. Pouze v jednom případě rodič nezaznamenal žádné obtíže ve výchově.

Problémy, které vycházejí ze samotné osobnosti dítěte, souvisejí především s jeho **přehnanou emoční reakcí**. U šesti rodin byly zaznamenány obtíže rodičů při zvládnání emočních stavů dítěte zejména v souvislosti s prohrou, neúspěchem či nedokonalostí. Ve čtyřech případech rodiče tuto obtíž u svých dětí vysvětlovali z hlediska malého množství zkušeností se selháním v minulosti. V současnosti ovšem oceňovali podobné situace jako možnost, aby se jejich dítě naučilo dané strasti překonávat a vyrovnávat se s nimi. V jednom případě byly neadekvátní emoční reakce provázány s přílišným perfekcionismem dítěte. Rodič v tomto případě cílil na zvládací techniky těchto stavů. Stejně tak v případě přílišné

úzkostnosti dítěte, která se projevovala v podobě strachu z neúspěchu, se rodič zaměřoval na různé zvládací taktiky.

Mezi problémy, které jsou primárně zapříčiněny interakcí s okolím a jinými vnějšími vlivy, rodiče uváděli obtíže ve vrstevnických vztazích dítěte, s nepochopením okolí nebo ohledně vhodného vzdělávání. **Vrstevnické vztahy** se ukázaly jako problematické u poloviny výzkumného souboru. Jako intenzivní se projevily zejména v mladším věku dítěte. Důvody, které znesnadňovaly navázání kamarádství s vrstevníky, se u jednotlivých participantů různily. Pro rodiče bylo těžké zejména ztotožnit se s tím, když jejich dítě nepovažovalo navázání vztahů za důležité a společnosti se spíše stranilo. Jeden rodič, který tento jev vnímal jako typický projev nadání, přistupoval z těchto důvodů spíše pozitivně k postupnému zmírňování nadání u svého syna. Dalšími překážkami v socializaci, které uváděli rodiče, byly odlišné vyjadřovací prostředky a oblasti zájmů jejich dětí, než měla vrstevnická skupina. V těchto případech rodiče cílili na nalezení kamarádů díky mimoškolním aktivitám nebo jinak rozšiřovali okruhy, ve kterých mohli jejich děti navázat uspokojivý vztah s vrstevníky. Obtíže se začleněním do kolektivu se v jednom případě odvíjely od neodpovídajícího přístupu učitelek v mateřské škole, které nepodpořily zařazení nadaného žáka mezi jeho vrstevníky.

S **nepochopením** projevů dítěte ze strany pedagogů v mateřských školách měly v rámci mého souboru zkušenost dvě rodiny. Pro ně i pro samotné dítě se jednalo o velice nepříjemné a psychicky náročné období. Vzhledem k tomu, že projevy dítěte byly učitelkami hodnoceny jako problematické, rodiče vyhledali odbornou pomoc. Rozklíčování projevů dítěte a odhalení nadání bylo pro ně velkou úlevou. S nepochopením se setkali další tři rodiče nadaných dětí. Jednalo se zejména o nepochopení jejich okolím (přátelé, rodina aj.), které neumělo dostatečně porozumět jejich situaci, podezíralo je z toho, že své dítě daným schopnostem naučili, nebo je označovalo za příliš ambiciózní.

V otázce **vhodného vzdělávání** se někteří rodiče obávají, že potenciál jejich dítěte zůstane nerozvinutý. Vyhledávají proto odbornou pomoc, aby jim pomohla zajistit adekvátní přístup k jejich dítěti i během výuky. Některé rodiny mají ovšem možnosti výběru odpovídající školy limitované místem bydliště.

## 8 DISKUZE

Na začátku diskuze se věnuji porovnání výsledků práce s poznatky uvedenými v teoretické části. Na konci diskuze uvádím kritiku metodologického rámce výzkumu, jeho limity, přínos a případná doporučení pro budoucí výzkum.

### 8.1 Interpretace a porovnání výsledků

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na prožívání rodičů rozumově nadaných dětí. Mnozí odborníci (Fořtík & Fořtíková 2007; Hříbková, 2013; Jurášková, 2006; Laznibatová, 2012; Portešová, 2007, aj.) uvádějí jako jeden z charakteristických rysů nadaných dětí jejich vysokou zvědavost a aktivnost, která se projevuje zejména častým kladením otázek. Clark (1992; in Heller, Mönks & Passow, 1993) a Seagoe (1974; in Heller, Mönks & Passow, 1993) dokonce i upozorňují, že neustálé vyžadování stimulace může být pro rodiče velice náročné. Stejně tak Laznibatová (2012) upozorňuje, že vysoká aktivita, neustálé dotazování, nízká potřeba spánku a jiné podobné projevy mohou být pro rodiče vyčerpávající jak po fyzické, tak psychické stránce. Tato zjištění se shodují i s interpretací dat v rámci mého výzkumu. Navíc ovšem můj výzkum poukazuje na fakt, že rodiče tuto charakteristiku dětí vnímají jako specifikum, které se promítá do jejich vzájemného vztahu s dítětem a výchovy. V sedmi rodinách vnímali rodiče časté mluvení, kladení otázek, debatování a potřebu sdělovat informace svého dítěte jako prvek, kterým se jejich výchova odlišuje od té v běžných rodinách. Dané zjištění potvrzují i tvrzení Campbella (2001), který označuje komunikaci jako klíčový faktor v utváření vztahu dítě–rodič a zdůrazňuje důležitost její neohraničenosti, aby dítě mohlo sdělovat obsahy své mysli, kdykoliv to potřebuje.

Dále můj výzkum poukázal na fakt, že rodiče rozumově nadaných dětí necílí přímo na rozvoj intelektových schopností dítěte, ale pouze reagují na jeho vnitřní motivaci se věnovat intelektovým činnostem. Vzhledem ke shodě odborníků (Mudrák, 2015; Reis & McCoach, 2000), že ztráta vnitřní motivace má za následek podvýkon nadaných dětí, se tato strategie rodičů jeví jako optimální pro rozvoj intelektových schopností. A shoduje se s názorem Butler-Pora (1993; in Heller, Mönks & Passow, 1993), že nadaným dětem nejvíce prospívá, když se mohou rozvíjet podle vlastních potřeb a z vlastní motivace.

Zároveň, jak poukazují Mönks a Ypenburgerová (2002), se tak jedná o optimální stimulaci, jelikož rodiče přehnaně nevnucují dítěti stimuly, o které samo nejvíce zájem.

Přestože ovšem touha věnovat se intelektovým činnostem vychází se samotného dítěte, souhlasím s Laznibatovou (2012) a Stehlíkovou (2016), že nepotřeba podpory ze strany rodičů je mýtus. Rodiče v rámci mého výzkumu sami upozorňovali na nutnost věnovat čas potřebám dítěte a podporovat ho, aby se jeho talent mohl dále rozvíjet. Toto zjištění odpovídá také názoru Mudráka (2015), že klíčovým faktorem v rozvoji nadání dítěte je právě angažovanost rodičů. V rámci mého souboru tuto angažovanost v rozvoji rodiče projevovali až poté, co zaznamenali podnět ze strany dítěte. Poté se snažili prostřednictvím zajištění dostatečně podnětného prostředí, společných aktivit nebo komunikace, která směřovala k rozvoji kognitivních schopností, uspokojit potřeby dítěte a co nejvíce podpořit jeho zájem v dané oblasti. Dle Laznibatové (2012) společně věnovaný čas aktivitám výrazně podporuje motivaci dětí. Campbell (2001) uváděl pohodovou atmosféru v rodině, důležitost vzájemné komunikace a dostatečně podnětné prostředí jako podmínky, které umožňují rozvíjet intelekt v rodinném prostředí. Zdá se, že rodiče rozumově nadaných dětí v mém výzkumu zajišťují veškeré tyto podmínky.

Pouze v rámci jedné rodiny byla zaznamenána snaha zpomalit intelektový vývoj dítěte tím, že mu nebyly poskytnuty výše zmíněné způsoby podpory. Odborníci (Mönks & Ypenburg, 2002; Laznibatová, 2012) zmiňují, že důvody, proč se rodiče snaží zbrzdit vývoj svých dětí, mohou být zejména různé obavy. Konkrétně zmiňují obavu z budoucí socializace, která se potvrdila i v rámci mého výzkumu. Laznibatová (2012) zmiňuje dále obavu ze ztráty dětství dítěte a toho, že by se ve škole nudilo. V této souvislosti je zajímavé zaměření daného rodiče na udržování rovnováhy mezi aktivitami souvisejícími s intelektovou oblastí, které dítě vyžadovalo, a aktivitami, které propojuje daný rodič s dětským světem. Navíc byl rodičem kladen také velký důraz na normalitu dítěte.

Při ochotě věnovat se intelektovým činnostem/potřebám dítěte se projeví samostatné preference rodičů. Ti, kteří sami měli kladný vztah k poznání, byli aktivní a preferovali tento druh aktivity, se ze společné interakce těšili, přestože charakteristiky dítěte (= aktivitu, zvědavost, časté mluvení) shledávali náročnými. Toto zjištění se shoduje s postřehem Blooma (1985), že rodiče mají tendenci preferovat u svého dítěte ty zájmy, které sami upřednostňují. Jsou poté také schopni nabízet dítěti více zdrojů, materiálů a možnost učít se nápodobou. Tento jev se objevoval v mém výzkumu i v případě neintelektových zájmů dítěte.



Další z oblastí, na kterou rodiče rozumově nadaných dětí dbali, je vyváženost v rozvoji. Rodiče, jejichž děti se přílišně zaměřovaly pouze jedním směrem, se je snažili motivovat k zájmu v jiných oblastech, zejména motorických. Jednalo se i o snahu vyvážit rozvoj dítěte a/nebo podpořit i jeho slabé stránky. Mnoho odborníků považuje nerovnoměrnosti ve vývoji jako specifický znak v rozvoji intelektově nadaných dětí (Hříbková, 2009; Martoch a Martochová Dudová, 2011; Laznibatová, 2012, aj.). J. Tarrassierey (1985; in Freeman, 1985) popsal základní čtyři typy asynchronního vývoje, intelektově-psychomotorickou, intelektově-emocionální, intelektově-verbální a intelektově-sociální. Ve svém výzkumu jsem zaznamenala snahu rodičů v souvislosti s nerovnoměrným vývojem rozvíjet zejména psychomotorické dovednosti dítěte (grafomotorický projev, psaní). Pouze v jednom případě rodič u svého dítěte podporoval pouze jeho silné stránky, jelikož pro něj bylo velice náročné jej nutit do aktivit, které odmítá.

Kromě běžných obtíží musí rodiny nadaných dětí navíc čelit dalším specifickým výzvám (Bridges, 1973; Morawska & Sanders, 2009). S tímto tvrzením se shodují i mé závěry. Přestože se v rámci mého souboru ocitl případ rodiče, který daná specifika nespatořoval jako nijak obtížná a vnímal výchovu nadaného dítěte jako odměnu. Zajímavé bylo i nahlížení rodiče dítěte s dvojitou výjimečností, který připisoval negativní projevy dítěte spíše jeho poruše, přičemž jmenované projevy se objevovaly ve značné míře i v chování dětí bez přidružené poruchy. Obtíže se tak vztahují pouze na část mého souboru.

Nejčastěji zmiňované obtíže, které vycházejí primárně z osobnosti talentovaného dítěte, jsou jejich nepřiměřené emoční reakce v souvislosti s neúspěchem, prohrou nebo nedokonalostí. Konkrétně se jednalo o šest rodin, které se s podobnými obtížemi potýkaly. Má zjištění by tedy spíše směřovala k potvrzení názorů skupiny v rámci odborné veřejnosti, která podotýká na vyšší frekventovanost emočně-sociálních problémů v populaci nadaných jedinců. Poukazuje na jejich zvýšenou potřebu odborného vedení z důvodu přílišného perfekcionismu, emoční intenzity nebo jiných specifických projevů spojených s nadáním (Cross, Anderson, Mammadov & Cross, 2017; Hayes & Sloat, 1989; Silverman, 1989). Jak upozorňuje Webb (1993; in Heller, Mönks & Passow, 1993), moje domněnka může být ovšem zkreslena povahou zkoumání daného jevu, která vychází z výpovědí participantů ohledně obtíží, které při výchově zažívají.

Ve čtyřech případech rodiče vnímali, že neadekvátní reakce dítěte vycházejí zejména z malé zkušenosti těchto dětí s prohrou a situacemi, ve kterých selhávají. Oceňovali proto, že se jejich dítě v současnosti setkává s podobnými případy a má tak možnost se je naučit

zvládat a překonávat. V jednom případě byly dané emoční reakce v souvislosti s přílišným perfekcionismem dítěte. Popis Juráškové (2006), který uvádí, že v momentě, kdy dítě není bezchybné, může propadat velké sebekritice doprovázené i bouřlivou emoční reakcí, se shoduje s popisem daných zkušeností rodiče. Stejně ovšem jako Stehlíková (29. července 2020) daný rodič spatřuje v této charakteristice i určitý hnací motor dítěte, který ho směřuje k lepším a lepším výsledkům. V posledním z případů se jednalo o dítě, které se obávalo neúspěchu a bylo příliš úzkostné. V obou těchto posledních případech se rodiče zaměřovali na zvládací techniky těchto stavů.

V oblasti obtíží, které primárně vycházejí z externích vlivů, se v mém výzkumu jako nejvýznamnější jeví problémy ve vrstevnických vztazích, s nepochopením okolí a se zajištěním vhodného vzdělávání pro dítě. Vrstevnické vztahy se ukázaly jako problematické u poloviny výzkumného souboru, a to zejména v mladším věku dítěte. Pro rodiče bylo zejména těžké přijmout tendenci dítěte vyhýbat se sociálnímu kontaktu. Tyto projevy popisují někteří odborníci (Clark, 1992; in Heller, Mönks & Passow, 1993; Portešová, 2007; Seago, 1974 in Heller, Mönks & Passow, 1993) v souvislosti s nezávislostí dítěte a preferencí samostatné práce. Roli v daném chování může hrát i přílišná intenzita, se kterou se nadané děti věnují jejich zájmové činnosti. Daná oblast je dokáže natolik pohltit, že poté nevyhledávají ani nereagují na podněty z okolí. Tento projev nadání byl pro jednoho z rodičů natolik znepokojující, že ocenil u svého dítěte zmírňování projevů jeho nadání. Dalšími zmiňovanými důvody, proč děti měly obtíže s navázáním vztahu s jejich vrstevníky, byly odlišné způsoby vyjadřování (bohatší slovní zásoba, složitější konstrukce vět apod.) a zájmy. Komplikovanost navázání z tohoto důvodu uvádějí i Hříbková (2013) a Malinová s Maršíkovou (2013). Dodávají navíc, že z tohoto důvodu navazují raději kontakt s dětmi staršími nebo dospělými, což se potvrdilo i v mém výzkumu. Stejně jak uvádějí někteří odborníci (Gross, 1993; Subotnik, Summers, Kassin & Wasser, 1993), řešením v tomto případě je pro rodiče i vyhledání mimoškolní aktivity, která poskytuje nadanému jedinci možnost navázat vztah s někým, kdo sdílí podobné zájmy. Bridges (1973) uváděl, že rodiče rozumově nadaných dětí mohou doprovázet obavy plynoucí z toho, že jejich dítě se bude kvůli své odlišnosti špatně adaptovat ve společnosti, těžko si bude nacházet kamarády či bude nepřijímáno kolektivem. V rámci mého souboru se tyto obavy objevily i u rodiče, který neměl vlastní zkušenost se špatnou socializací jeho dítěte.

Ve dvou případech souviselo jedincovo zařazení do kolektivu s nepochopením projevů jeho nadání pedagogickým sborem mateřské školy. Kvůli chování dítěte, které bylo

učitelkami označeno za problematické, vyhledaly tyto rodiny odbornou pomoc. Zjištění nadání pro ně představovalo velkou úlevu, jelikož toto období pro ně i pro samotné dítě bylo velice náročné. V rámci mého výzkumu se tedy potvrdilo, jak zdůrazňovali i Čermák a Turinová (2005), že učitel hraje velkou roli v začlenění dítěte do kolektivu. Zároveň je pro rodiče klíčové, jak už upozorňovala Kašpárková (2009), narazit na pedagoga, který bude tolerovat projevy dítěte a bude k nim umět správně přistupovat. Jak upozorňoval Machů (2010), učitel, který neumí správně rozklíčovat projevy dítěte, ho může považovat za nevychované, vyrušující nebo nepozorné, přestože takové samo o sobě není. V dalších třech případech se setkali rodiče rozumově nadaných dětí s nepochopením ze strany svého okolí. Byli považováni za příliš ambiciózní, podezírání, že dítě schopnostem naučili, nebo čelili zlehčování jejich situace.

Obtíže související se zajištěním vhodného vzdělávání se týkaly zejména dvou případů, ve kterých rodiče neměli dostatek možností ve výběru školy kvůli místu bydliště.

## 8.2 Kritika metodologického rámce

Pro výzkum byl zvolen design **případové studie**, který se ukázal jako vhodný, jelikož umožnil zmapovat jednotlivé případy do hloubky a pochopit je tak, jak předpokládal Hendl (2016). Jako vhodnou metodou analýzy dat se potvrdila **interpretativní fenomenologická analýza**, která plně umožnila porozumět prožívání výchovy rozumově nadaných dětí jejich rodiči. Souhlasně se projevila i volba **polostrukurovaného interview** jako odpovídající, jelikož jak uvádí Smith (2004), umožnila participantům volně mluvit o daném tématu, plynule u toho rozvíjet své myšlenky a reflektovat je. Výhodná se prokázala i možnost výzkumníka měnit pořadí otázek a přirozeně následovat nová témata, která se objevovala během konverzace, jak zmiňují Miovský (2006) i Smith (2004). Díky této možnosti byly zařazeny do rozhovoru doplňující otázky, které mapovaly tyto nově vznikající okruhy. Rozhovory tak zachycovaly velice bohatá data přesně, jak uvádějí někteří odborníci (Miovský, 2006; Smith, 2004; Smith, Flowers & Larkin, 2009). Přestože vedení rozhovorů v online prostředí nabízelo mnoho benefitů, jako je úspora času participantů i výzkumníka, větší ochotu se účastnit výzkumu, větší možnost přizpůsobení data a času setkání nebo i finanční nenákladnost, zároveň zahrnovalo i určité nevýhody. Ze strany výzkumníka nebylo možné zajistit na straně participanta optimální podmínky setkání. Do některých rozhovorů tak zasahovalo více rušivých vlivů jako například občasná přítomnost dalších členů domácnosti v místnosti, nevyhraněnost času pouze na daný rozhovor nebo neklidné

prostředí. V některých případech se objevily i technické problémy, které ovlivňovaly plynulost rozhovoru a srozumitelnost sdělovaných informací.

### 8.3 Limity a přínos studie

Za limit práce považuji **nereprezentativnost výzkumného souboru**. Vzhledem k faktu, že do výzkumu nebyli zařazeni rodiče rozumově nadané dívky, poskytují získaná data pouze informace o prožívání rodičů chlapců s nadprůměrnými intelektovými schopnostmi. Data rovněž nejsou přenositelná na širokou populaci, jelikož se vztahují k prožitkům rodičů v rámci Libereckého kraje. Zkušenosti rodičů nepocházejících z tohoto kraje se mohou odlišovat.

Za další limit považuji také malou zkušenost výzkumníka v oblasti výzkumného šetření. Z těchto důvodů by bylo dobré ověřit platnost interpretace pozorovaných jevů dalšími výzkumníky. Jelikož nadání představuje komplexní jev, na jehož rozvoji se podílejí interní i externí vlivy (Gillernová & Mertin, 2010; Laznibatová, 2012), bylo velice nelehké a skoro až nemožné soustředit se pouze na jevy, které se pojí s rozumovým nadáním. Pro větší validitu daných zjištění by bylo dobré dané výsledky porovnat vůči kontrolní skupině, kterou by představovali rodiče nenadaných dětí. Na tento problém ovšem upozorňovali již L. J. Jolly a M. S. Matthews (2012), kteří analyzovali 53 odborných zdrojů zabývajících se rodinným prostředím nadaných dětí.

Za přínos studie považuji poskytnutí vhledu do života deseti rodin kognitivně nadaných dětí, který může napomoci lepšímu porozumění žité realitě těchto rodin. Domnívám se, že zaměření na prožívání samotných rodičů a zmapování jejich přístupu k rozvoji intelektových schopností dětí může napomoci dokreslit a doplnit stávající poznatky.

Pro další výzkum bych doporučila se zaměřit taktéž na srovnání dat s kontrolní skupinou, což by pomohlo ještě lépe odhalit prožitky rodičů, které se pojí přímo s výchovou rozumově nadaných dětí.

## 9 ZÁVĚR

Mnoho odborných knih, článků a jiných publikací nabízí obecná doporučení, jak by se mělo přistupovat k nadaným dětem nebo jak by se měl podporovat rozvoj intelektového nadání dítěte. Jen velice málo odborných zdrojů se věnuje samotnému náhledu rodičů na výchovu rozumově nadaných dětí. Věřím, že alespoň částečně se mi povedlo osvětlit, jak rodiče nadaných dětí prožívají péči o ně a jaká je jejich žitá realita.

Domnívám se také, že interpretace výzkumných dat poskytuje několik málo dílčích zjištění, která jsou zajímavá svým obsahem a doplňují již ověřené poznatky v této problematice. Přestože se závěry nevztahují vždy na všechny případy obsažené v mé studii, poskytují určitou informaci o frekventovanějším jevu či prožitku, který je vlastní rodičům nadaných dětí.

Za nejcennější poznatek, vyplývající z mého výzkumu, považuji způsob, jakým rodiče rozvíjejí rozumové schopnosti u svého dítěte. Jedná se o přirozené reagování na jejich potřeby a podněty. Rodiče se nesnaží cíleně u svého dítěte rozvíjet intelektové oblasti, pouze se snaží dát dítěti vše, co samo vyžaduje. Tato strategie zdařile podporuje především vnitřní motivaci jejich dětí, která se ukazuje jako velice důležitá v otázkách budoucího rozvoje. Zároveň u nich předchází podvýkonnému chování a je měřítkem optimální stimulace ze strany rodičů.

## 10 SOUHRN

Magisterská diplomová práce byla volena na základě pracovní zkušenosti na pozici konzultantky aktivity Zkvalitnění péče o nadané žáky projektu Naplňování krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání Libereckého kraje I (NAKAP LK I) v rámci Pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra v Semilech. Vzhledem k náplni práce, která se zaměřovala na pomoc a podporu rodičů a učitelů rozumově nadaných dětí, a menšímu pokrytí problematiky výchovy a rozvoje dítěte v rodinném prostředí byl výzkum zaměřen na samotné rodiče nadaných dětí a jejich prožívání výchovy a péče.

Intelektové nadání se od zbylých druhů odlišuje zejména jeho svázaností s mentální kapacitou jedince (Fořtíková, 2009). Z tohoto důvodu bylo zejména zpočátku identifikováno pouze dle hodnoty IQ. Toto chápání rozšířil ve 20. letech 20. století L. M. Terman, který sám později konstatoval nedostatečnost tohoto chápání (Terman & Oden, 1959). Navazující přístupy k nadání byly obohaceny o různé kognitivní i nekognitivní faktory, které ovlivňují rozvoj nadprůměrných intelektových schopností (Getzel & Jackson, 1975; Guilford, 1975; Renzulli, 1977; Thurstone, 1975; Torrance, 1975). V současnosti panuje mezi odborníky shoda, že nadání není definováno pouze inteligenčním kvocientem dosahujícím minimální hranice 130, ale zahrnuje celkovou osobnost jedince a vlivy jak interních (osobnostních), tak externích (socializačních) faktorů na jeho rozvoj (Fořtík & Fořtíková, 2015; Gillernová & Mertin, 2010; Laznibatová, 2012).

Nadání jedinci jsou velice různorodou skupinou, kterou nelze popsat jednotnou charakteristikou, typickým znakem ovšem bývá zrychlený vývoj jejich intelektových schopností v raném a předškolním věku. Výrazným znakem bývá zejména brzký nástup řeči (Fořtík & Fořtíková, 2015; Hříbková, 2013; Laznibatová, 2012; Stehlíková, 2016), která bývá zároveň specifická svou vyspělostí, bohatostí slovní zásoby, složitostí větných konstrukcí a správným pochopením i komplikovanějších sdělení (Freeman, 2000; Laznibatová, 2012; Stehlíková, 2018). V předškolním věku je typické zejména osvojení si dovedností čtení, psaní a počítání (Hříbková, 2013; Laznibatová, 2012). Důležité je také zdůraznit, že veškeré dovednosti se u těchto dětí rozvíjí spontánně na základě jejich vlastní iniciativy (Laznibatová, 2012). Často frekventovanými charakteristikami, zejména pak ve

starším věku, jsou vysoká zvědavost, dobrá paměť, vnitřní motivace se věnovat intelektovým oblastem, rozvinuté abstraktní myšlení, dobrá koncentrace pozornosti, inovátorské myšlení či široká oblast zájmů nebo snaha zjistit co nejvíce informací o jedné oblasti (Portešová, 2007). Mezi další silné stránky nadaných dětí může patřit smysl pro spravedlnost, rychlé osvojování si nových poznatků, specifický smysl pro humor, nezávislost při práci, vysoká aktivnost nebo vysoké očekávání od sebe i od druhých. Veškeré kladné stránky se ovšem za určitých okolností mohou jevit i velice problematicky a vést k řadě obtíží (Clark, 1992; in Heller, Mönks & Passow, 1993; Seagoe, 1974; in Heller, Mönks & Passow, 1993).

Rodiče nadaných dětí se tak nepotýkají pouze s běžnými obtížemi, ale musí čelit i dalším specifickým výzvám (Bridges, 1973; Morawska & Sanders, 2009). Mezi nejčastější problémy, které pramení ze samotné osobnosti nadaného, patří nerovnoměrný vývoj jednotlivých složek jejich osobnosti, vysoká aktivita, multipotencialita, přílišný perfekcionismus a sebekritičnost a vyhýbání se rizikům. Mezi obtíže vznikající primárně kvůli externím vlivům, se kterými se nejčastěji potýkají rodiče, patří komplikace v oblasti interpersonálních vztahů, výběru vhodného vzdělávání a nepochopení okolím (Webb, 1993; Martoch & Martochová Dudová, 2011). Výchova nadaného dítěte tak může být náročná nejen pro rodiče, ale také pro sourozence a zbylé členy rodiny (Laznibatová, 2012). Není tak divu, že reakce na diagnostikování nadání bývají velice různorodé od radosti přes překvapení až ke strachování se a obavám (Havigerová, 2011; Martoch & Martochová-Dudová, 2011).

Rodina a rodinné prostředí představují bezpochyby významný faktor v determinaci vývoje dětí s nadáním (Dočkal, 2005; Landau, 2007; Laznibatová, 2012). Studie faktorů ovlivňujících rozvoj inteligence, kterou realizovali Weissler a Landau (1994), je vedla k závěru, že se jedná nejspíše o kombinaci přímých (= kognitivní interakce, podpora znalostí) a nepřímých (= podpora riskování, odvahy, otevřenosti vůči novým věcem) faktorů, které vytvářejí pro rozvoj inteligence ideální podmínky. Dle zjištění Mudráka (2015) se nejlépe rozvíjelo nadání v rodině, kde se rodiče při výchově zaměřovali na vnitřní motivaci k činnosti, dlouhodobý růst a přiměřenou stimulaci ve všech oblastech.

Kvalitativní výzkum si kladl za cíl zmapovat konkrétní zkušenosti rodičů nadaných dětí z Libereckého kraje a tím porozumět jejich žité realitě. Pokládal si otázku, jak prožívají výchovu rozumově nadaných dětí jejich rodiče. Konkrétně se zaměřoval na to, jak vnímají samotné nadání svých dětí, jaká specifika shledávají ve výchově dětí s nadprůměrnými

intelektovými schopnostmi, s jakými obtížemi se setkávají a na jaké stránky se zaměřují při rozvoji dítěte.

Pro účely výzkumu byl zvolen design případové studie. Do výzkumu byli zařazováni rodiče intelektově nadaných dětí, kteří splňovali určité charakteristiky: pocházeli z Libereckého kraje, jejich dítě mělo diagnostikované nadání a docházelo na 1. stupeň základní školy. Vhodné participanty jsem získávala prostřednictvím příležitostného a záměrného výběru. Můj výsledný soubor byl tvořen deseti rodinami s nadanými dětmi. Věk rodičů se pohyboval mezi 30 až 50 lety, věk dětí od 6 do 10 let. Konkrétně se jednalo o deset chlapců, z čehož u třech byla diagnostikována dvojí výjimečnost.

S rodiči byl veden polostrukturovaný rozhovor, který proběhl s ohledem na aktuální epidemiologickou situaci a vládní nařízení v online prostředí (Skype, Facebook, Snapchat). Pouze v jednom případě se jednalo o osobní setkání. Získaná data byla analyzována za využití Interpretativní fenomenologické analýzy dat (IPA).

Výsledky poskytují vhled do prožívání deseti rodin rozumově nadaných dětí a několik dílčích zjištění. Jako specifikum výchovy rodiče považují frekventovanou komunikaci s dítětem. Až sedm rodičů popisovalo vliv vysoké potřeby jejich dítěte komunikovat, debatovat a klást otázky na vzájemný vztah a společnou interakci. Dalším významným poznatkem výzkumu je zaměření rodin při rozvoji intelektových schopností dítěte na jeho vnitřní motivaci, nikoliv na rozvoj těchto schopností jako takových. Tato strategie se ukazuje jako vhodná zejména v porovnání s poznatky ohledně příčin podvýkonného chování u těchto dětí. Při rozvoji intelektových schopností rodiče zdůrazňují i vlastní angažovanost, která se projevuje skrze podporu v podobě zajišťování podnětného prostředí, komunikace a věnování se intelektové činnosti společně s dítětem. Nejzřetelnější problémy při výchově nadaných žáků rodiče spatřují v jejich přehnané emoční reakci, která je spojena s prohrou, neúspěchem nebo nedokonalostí. Mezi obtíže, které jsou primárně způsobeny vnějšími vlivy, řadí komplikace ve vrstevnických vztazích, s neporozuměním okolí a s nalezením vhodného vzdělávání pro dítě.



# LITERATURA

- Bailey, C. L. (2011). An examination of the relationships between ego development, Dabrowski's theory of positive disintegration, and the behavioral characteristics of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly* 55(3), 208–222.
- Barberyová, M. (2013). *S elegancí ježka*. Brno: Host.
- Betts, G. T. Neihart, M. (1998). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*. (32), 248–253.
- Blackburn, A. C. & Erickson, D. C. (1986). Predictable crises of the gifted student. *Journal of Counseling and Development*. 64, 552–555.
- Bloom, S. B. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Bridges, S. (1973). *Problems of the gifted child IQ-150*. New York: Crane, Russak & Co.
- Campbell, J. R. (2001). *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Praha: Portál.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*. 55 (1).
- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: Lidové noviny.
- Dočkal, V. (1987). *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN.
- Clarková, B. (2008). Teaching Gifted Kindergarten and Primary Children in the Regular Classroom (online). Získáno 25. 12. 2020 z <http://www.education.com/reference/article/siblings-gifted-children/>
- Cross, T., L., Anderson, L., Mammadov, S. & Cross, J., R. (2017). Social and emotional development of students with gifts and talents. In Roberts, J., L., Inman, T. F. & Robins (2017). *Introduction of gifted education*. Texas: Prufrock Press.
- Cross, T., L., Cross, J., R. & Davis, A., S. (2009). Social and emotional development of students with gifts and talents. In McFarlane, B. & Stambaugh, T. (2009). *Leading chance in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce Van Tassel-Baska*. Texas: Prufrock Press.

- Čermák, V. & Turinová, L. (2005). *Nadaní žáci na základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Fade, S. (2004). Using interpretive phenomenological analysis for public health nutrition and dietetic research: A practical guide. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 647–653.
- Fořtík, V. & Fořtíková, J. (2015). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Fořtíková, J. & kol. (2011). Metodika práce s mimořádně kognitivně nadanými žáky základních a středních škol. In Krupařová, L. (Ed.) *Problematika péče o nadané žáky na základních a středních školách*. Turnov: Vzdělávací centrum Turnov o. p. s.
- Fořtíková, J. (2010). Nejčastější problémy při výchově a vzdělávání nadaných dětí a žáků. *Metodický portál: Články (online)* Získáno 25. 12. 2020 z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9281/nejcastejsi-problemy-pri-vychove-a-vzdelavani-nadanych-deti-a-zaku.html/>
- Fořtíková, J. (2009). *Talent a nadání*. Praha: NIDM MŠMT.
- Fořtíková, J. (2008). *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Triton.
- Freeman, J. (2000). Families: the essential context for gifts and talents, in Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Ed.) *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier Science.
- Freeman, J. (1985). *The Psychology of Gifted Children*. New York: John Wiley and Sons.
- Gagné, F. (2004). Transforming Gifts into Talents: the DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Getzel, J. W. & Jackson, P. W. (1975). The Meaning of Giftedness – An Examination of an Expanding Concept. In Barbe, W. B. & Renzulli, J. (Ed.) *Psychology and Education of the Gifted*. New York: Irvington Publishers.
- Gillernová, I. & Mertin, V. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Grecmanová, H., Holoušová, D. & Urbanová, E. (1998). *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex.

- Grecmanová, H., Holoušová, D. & Urbanová, E. (1997). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally Gifted Children*. London: Routledge.
- Guilford, J., P. (1975). Tree Faces of Intellect. In: Barbe, W. B. & Renzulli, J. (Ed.), *Psychology and Education of the Gifted*. New York, Irvington Publisher.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havigerová, M., J. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada publishing.
- Havigerová, M., J., Křováčková, B., Konárová, K., Splítková, R., Hamplová P. & Doucková Ž. (2011). *Co bychom měli vědět o nadání*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Hayes, M. L. & Sloat, R. S. (1989). *Gifted students at the risk of suicide*. *Roeper Review* 12 (2). 102–107.
- Heider, D. (2008). Rodina a nadané dítě. Metodický portál *Metodický portál: Články* [online] [cit. 2021-02-20]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2364/RODINA-A-NADANE-DITE.html>>. ISSN 1802-4785.
- Heller, K., Mönks, F. J. & Passow, A. H. (Ed.). (1993). *International handbook of giftedness and talent*. New York: Paragon Press.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Herskowitz, M. & Gyarmathy, E. (1995). Gifted Children's Early Years by Parental Interviews. In Katzko, M. V. & Mönks, F. J. (Ed.) *Nurturing Talent*. Assen: Van Gorgum.
- Hewstone, M. & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Hlásna, S. (2006). *Úvod do pedagogiky*. Nitra: Enigma.
- Hollingworth, L. (1926). *Gifted Children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.
- Hříbková, L. (2013). *Nadání a předškolní věk*. Ústí nad Labem: Universita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadání*. Praha: Grada publishing.
- Hříbková, L. (2007). *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: UJAK.

- Jolly, L. J. & Matthews, M. S. (2012). A Critique of the Literature on Parenting Gifted Learners. *Journal for the Education of the Gifted* 35. 259–290.
- Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: IPPP ČR.
- Jurášková, J. & Hartlová, H. (2003). *Základy pedagogiky nadaných: pedagogicko-psychologické přístupy, modely a jejich vztah ke školské praxi*. Pezinok: Formát.
- Kašpárková, S. (2009). *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Universita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Kearney, J. E. (2008). Factors affecting satisfaction and retention of African American and European American teachers in an urban school district: Implication for building and maintaining teachers employed in school districts across the nation. *Education and Urban Society*. 40. 613–628.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Khatena, J. (1992). Suzuki's Mother Tongue Method. *Music Educators Journal* 83(1), 43-46.
- Krpoun, Z. (2012). Sociální opora: shrnutí výzkumné činnosti v české a slovenské oblasti a inspirace do budoucnosti – nadané děti. *E-psychologie (online)*, 6 (1). Získáno 10. 1. 2021 z <https://e-psycholog.eu/pdf/krpoun.pdf>
- Landau, E. (2007). *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis.
- Laznibatová, J. (2012). *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris.
- Machů, E. (2010). *Nadaný žák*. Brno: Paido.
- Machů, E. (2006). *Rozpoznání a vzdělání rozumové nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Machů, E., & Kočvarová, I. (2013). *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Machů, E., Facová V. & Orel, M. (2016). *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu. 1. vydání*. Zlín: Krajská pedagogicko-psychologická poradna a ZDVPP.

- Malinová, D. & Maršíková, P. (2013). *Nadání je třeba rozvíjet; Metodická příručka pro pedagogické pracovníky*. Most: Most 2020 – občanské sdružení pro kulturu a vzdělání.
- Martoch, M. & Martochová Dudová, M. (2011). *Metodika pro práci s mimořádně nadanými dětmi pro pracovníky organizací zájmového vzdělávání NNO*. Získáno 15. 12. 2020 z: <https://ckp.upol.cz/intranet/wp-content/uploads/2017/11/Metodika-pro-pr%C3%A1ci-s-mimo%C5%99%C3%A1dn%C4%9B-nadan%C3%BDmi-d%C4%9Btmi-1.pdf>
- Matthews, M. S., Ritchotte J. A. & Jolly, L. J. (2014). What's wrong with giftedness? Parents' perceptions of the gifted label. *Studies in Sociology of Education* 24(4). 372–393.
- Miklová, J., Adamovič, K. & Koubeková, E. (1973). Socio-ekonomické a kultúrne determinanty intelektových schopností a školskej úspešnosti, záverečná zpráva. Bratislava: VÚDPaP.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada publishing.
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009). *Parenting Gifted and Talented Children: Conceptual and Empirical Foundations*. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163–173.
- Mönks, F. J. & Ypenburgová, I. H. (2002). *Nadané dítě*. Praha: Grada Publishing.
- Morelock, M., J. (1992). Giftedness: The view From within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 11–15.
- Mudrák, J. (2015). *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada publishing.
- Osborn, J. B. (2000). Gifted children: Are their gifts being identified, encouraged, or ignored? (online) Získáno 26. 12. 2020 z <https://www.davidsongifted.org/search-database/entry/a10169>
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of preferention in academically talented children. *American educational Research Programme* 34 (6).
- Peterson, J., S. (2001). Successful Adults Who Were Once Adolescent Underachievers. *Gited child Quaterly*, 45(4), 236–250.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children*. Maidenhead: Open University Press.
- Portešová, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál.

- Portešová, Š. (2007). *Problémy identifikace rozumově nadaných dětí*. Brno: MSD.
- Portešová, Š. (2001). *Problematika perfekcionismu u českých nadaných adolescentů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The Underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44 (3), 152–170.
- Renzulli, J. (2005). Applying Gifted Education Pedagogy to Total Talent Development for All Students. *Teory into Practice* 44, 80–89.
- Renzulli, J. (1986). *The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible program for the gifted*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J., Koehler, J. L. & Fogarty, E. A. (2006). Operation Houndstooth Intervention Theory: Social Capital in Today's Schools. *Gifted Child Today* 29(1), 14–24.
- Rimm, S. B. (2003). Underachievement: A National Epidemic. In: Calangelo, N. & Davic, G. A. (Ed.). *Handbook of Gifted Education*. Pearson Education, 424–443.
- Roedell, W., C., Jackson, M., E. & Robinson, H. B. (1989). *Hochbegabung in der Kindheit: Besonders begabte Kinder im Vor und Grundschulalter*. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Ross, A. O. (1964). *The exceptional child in the family*. New York: Grune & Stratton.
- Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. & kolektiv (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson, A. & Wald, V. S. (1991). *Recommended practices in gifted education*. New York: Teachers College Press.
- Silverman, L. K. (1989). Family counseling. In Colangelo, N. & Davis (Ed.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development to qualitative research in psychology. *Health Psychology Review*, 5(1), 9–27.

- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interoretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publications.
- Stehlíková, M. (29. července 2020). Nadané děti a dospělí (video). Získáno 29. 12. 2020 z <https://www.youtube.com/watch?v=dPoTLgBJHwI>
- Stehlíková, M. (2018). *Nadané dítě: Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada Publishing.
- Stehlíková, M. (2016). *Život s vysokou inteligencí; Průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. Praha: Grada Publishing.
- Subotnik, R., Summers, E., Kassan, L. & Wasser, A. (1993). *Genius Revisited: High IQ Children Grown Up*. Nordwood: Ablex Publishing.
- Švaříček, R. & Šedová, K. (2007). Jak se vyznat v babylonské krajině? Kritéria kvality kvalitativního výzkumu. *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis Facultas Philosophica. Psychologica* 37, 287–299.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and Nurture of Giftedness: Handbook of Gifted Education. *Pearson Education*, 45–59.
- Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. In: Barbe, W. B. & Renzulli, J. (Ed.), *Psychology and Education of the Gifted*. New York, Irvington Publisher, 5–19.
- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius. Vol. 5. The gifted group at mid-life*. Standford: Stanford Universal Press.
- Thurstone, T., G. (1975). Primery Mental Abilities of Children. In: Barbe, W. B. & Renzulli, J. (Ed.), *Psychology and Education of the Gifted*. New York, Irvington Publisher.
- Tolan, S. S. (1992). Only parent: Tree true stories. *Understanding Our Gifted* 4 (3), 8–10.
- Torrance, E. P. (1975). Problems of highly creative children. In Barbe, W. B. & Renzulli, J. (Ed.) *Psychology and Education of the Gifted*. New York: Irvington Publishers.
- Truhlářová, M. (2010). *Školní socializace nadaných dětí: Lekce projektu Nadané dítě.eu*. Hradec Králová: Univerzita Hradec Králové.

Vondráková, E. (2005). Péče i nadané děti jako znak dobré školy. Společnost pro talent a nadání (online) Získáno 20. 12. 2020 z: <https://www.talent-nadani.cz/>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In. Sbírnka zákonů České republiky.

Webb, J. T. (1993). *Nurturing Social-Emocional Development of Gifted Children*. Dayton, Ohio: Wright State Iniversity.

Webb, J. T., Meckstroth, E. A. & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child*. Dayton: Ohio Psychology Press.

Weissler, K. & Landau, E. (1993). Characteristics of Families With No, One, or More Than One Gifted Child. *The Journal of psychology*. 127 (2).

Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures psychology: A practical guide to research methods*. London: Sage/Open University.



# PŘÍLOHY

## **Seznam příloh:**

1. Zadání diplomové práce
2. Abstrakt v českém jazyce
3. Abstrakt v anglickém jazyce
4. Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu
5. Baterie otázek polostrukturovaného interview
6. Ukázka přepisu rozhovoru
7. Ukázka analýzy dat s počátečními poznámkami a komentáři (na levé straně)  
a vznikajícími tématy (na pravé straně)

**Příloha č. 1: Zadání diplomové práce**

**Příloha č. 2:** Abstrakt v českém jazyce

## **Abstrakt magisterské diplomové práce**

**Název práce:** Péče o nadané dítě

**Autor práce:** Bc. Monika Plíhalová

**Vedoucí práce:** Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

**Počet stran a znaků:** 97 (199 289)

**Počet titulů použité literatury:** 105

### **Abstrakt:**

Magisterská diplomová práce se zaměřuje na téma péče o rozumově nadané žáky v rodinném prostředí. Jejím cílem je porozumět, jak rodiče intelektově nadaných dětí prožívají výchovu a péči o ně. Konkrétně se zaměřuje na specifika dané výchovy, otázky spojené s rozvojem schopností dítěte a obtíže, se kterými se rodiny setkávají. Teoretická část práce poskytuje podstatné informace související s danou problematikou a tvoří tak kvalitní poznatkový rámec. V praktické části je popsán kvalitativní výzkum, v rámci kterého byl zvolen design případové studie. Do výzkumu bylo zařazeno deset rodičů rozumově nadaných dětí pocházejících z Libereckého kraje, se kterými bylo vedeno polostrukturované interview. Získaná data byla analyzována za využití interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Výsledky poskytují vhled do prožívání deseti rodin nadaných dětí a několik dílčích zjištění ohledně vnímaných specifík, přístupu k rozvoji či obtížím, které prožívají.

**Klíčová slova:** nadání, nadané dítě, rodičovství nadaných dětí, výchova

**Příloha č. 3:** Abstrakt v anglickém jazyce

### **Abstrakt magisterské diplomové práce**

**Title:** Care for a gifted child

**Author:** Bc. Monika Plíhalová

**Supervisor:** Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

**Number of pages and characters:** 97

**Number of appendices:** 199 289

**Number of references:** 105

**Abstrakt:**

The master's degree diploma essay is focused on a topic „ Care for a gifted child.“ It's purpose is to understand how parents of intellectually gifted children live through their education and a care of them. In particular the topic of the essay is focused on specifics of the education, questions linked to child's abilities development and difficulties that families are challenged with. Theoretical part of essay provides essential informations related to the issue and creates proper knowledge base.

In practical part there is described the quality research, within there was chosen a design of this case study. To the research there were included 10 parents of intellectually gifted children from Liberec region. With these parents was done semi-structured interview. An obtained data were analysed by interpretive phenomenological analysis (IPA). The results provides insight into emotional experiences of 10 families with gifted children and several partial detections regarding to perceived specifics, access to children's development or difficulties, they're challenged with.

**Klíčová slova:** giftedness, gifted child, parenting of gifted children, upbringing

## **Příloha č. 4: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu**

### **Informovaný souhlas s účastí na výzkumu**

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu v rámci diplomové práce

Název práce: Péče o nadané dítě

Autor práce: Bc. Monika Plíhalová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

#### **Prohlášení**

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném projektu. Řešitelka projektu mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na projektu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se řešitelky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na projektu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba (nebo zákonný zástupce) a druhý řešitel projektu.

Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu:

\_\_\_\_\_

V \_\_\_\_\_ dne: \_\_\_\_\_

Jméno, příjmení a podpis účastníka v projektu:

\_\_\_\_\_

V \_\_\_\_\_ dne: \_\_\_\_\_

## **Příloha č. 5: Baterie otázek polostrukturovaného interview**

### **Polostrukturované interview**

Pohlaví:

Věk:

Třída:

Škola:

1. Mohl/a byste mi prosím popsat oblast nadání Vašeho syna/Vaší dcery? (Jak se projevovala v dětství, Jak se projevuje doma; ve škole; při kontaktu s vrstevníky)
2. Vnímáte nějaké rozdíly v chování Vašeho syna/ Vaší dcery ve srovnání s vrstevníky? Jaké? (Jak se s nimi vypořádáváte? Jak je to pro Vás náročné? Co Vám pomáhá?)
3. Máte dojem, že Váš syn/Vaše dcera přemýšlí o některých věcech jinak než jeho/její vrstevníci? Můžete to popsat blíže?
4. Co je pro Vás ve výchově Vašeho syna/Vaší dcery náročné?
5. Co Vám naopak pomáhá?
6. Máte dojem, že Váš syn/Vaše dcera prožívá některé věci jinak než jeho/její vrstevníci? Které? Jak? Jak se to projevuje? Povídate si spolu o tom?
7. Řekl/a byste, že výchova Vaší dcery/Vašeho syna je v něčem specifická? (např. ve srovnání s jeho vrstevníky) V čem?
  - a. Kde čerpáte oporu? Nebo inspiraci? Co Vám pomáhá? (zvládat výchovu)
  - b. Co Vám třeba ve výchově „funguje“? A co nefunguje?
8. Jakým způsobem podporujete nadání Vašeho dítěte? Využíváte nějakých konkrétních služeb podporujících rozvoj rozumového nadání? Jakých? Jak jste s nimi spokojen/á?
9. Rozvíjíte své dítě v dalších oblastech? Zaměřujete se na ně nějak cíleně? Jak? Co využíváte?
10. Co Vám třeba chybí při podpoře rozvoje nadání Vašeho dítěte? Co byste uvítal/a?
  - a. Vnímáte při Vaší snaze podporovat rozvoj nadání Vašeho dítěte nějaké překážky? Jaké? Jak se s nimi vypořádáváte?
11. Co byste ocenil/a jako pomoc při péči o rozumově nadané dítě?
12. Co byste doporučil/a ne/dělat ostatním rodičům podobně nadaných dětí?
13. Setkal/a jste se někdy s nějakými reakcemi ohledně nadání Vašeho dítěte, které Vás zarazily? Jaké?

## **Příloha č. 6: Ukázka přepisu rozhovoru**

...

### **4. Jakým způsobem podporujete nadání Vašeho dítěte? (43:47)**

Taky chodí vlastně do toho kroužku pro ty nadané děti. A jinak musím říct, že jsme se na to úplně nějakým specifickým způsobem nesoustředili a neřešili to, asi. Tím, že vím, že má tu skvělou paměť, hraju s ním ty pamětní hry, ale nehraju to úplně ráda (*smích*). Dělam to jen právě proto, aby si to potrénoval. Takže spíš logický hry, kooperačky a podobně. Ty deskovky, kdy už musí přemýšlet a jet několik věcí dopředu. Baví ho taky šachy. On je takovej přemýšlivěj oproti staršímu bratrovi, takže tam je to vidět. A tím, že je rozvážnej, tak se s ním ty šachy daj hrát a člověka to i baví.

### **5. A snažíte se rozvíjet i jeho jiné stránky?**

Nemám vysloveně u něj ten pocit. Tím, že matematika je u něj ta dobrá, tak OK. Měl staženého Matemága, projel si ho. Nebo tím, že víme, že hodně kreslí, tak má na to různý sešity nebo vybarvuje mandaly. Taky hraje na klavír a na flétnu. Tohle dělá zase manžel, že prostě se sebereme a hrajeme na všechno třeba půl hodky nebo hodku za tejdén, dáme si nějaký ty písničky. A on má skvělej rytmus, takže sedí na tom a vidím, že ho to strašně baví. Spíš tuhle kreativní stránku u něj rozvíjíme, než tu vědomostní, mentální.

### **6. Je pro Vás něco v jeho výchově náročné?**

Ne, nemám ten pocit. Tady prostě vnímám, že takový dítě je za odměnu a že bych mohla mít čtyři další.

### **7. A vnímáte, že je jeho výchova v něčem specifická?**

Asi jiná ne, jen asi jednodušší, ale na druhou stranu složitější, protože samozřejmě je to to dítě co chce něco vidět a má neustálou potřebu vám něco ukazovat a vysvětlovat, takže nemáte v podstatě na nic chvíli a čas. Takže mi na televizi nekoukáme protože nemáme chvíli a čas, rádio si nepouštíme protože jsme vyposlouchaný z nich (*smích*), tohle je to specifický, že to není takový to klidný dítě, se kterým můžete jet autem domů, ale to samozřejmě nejsou oba, který by deset, patnáct minut mlčelo, protože prostě vám neustále bude něco říkat, na něco se ptát, něco s vámi bude chtít hrát a diskutovat, takže v tomhle si myslím, že je to složitější, že vy furt musíte být ve střehu a něco očekávat a na něco reagovat.

#### **a) A jak tento neustálý záprah prožíváte? (47:48)**

Tak, že tím, že já takováhle jsem, mě tenkrát pan doktor řekl, že věděl, který dětmi mi posílá, že prostě potřebuju být neustále zapřažená a akční a neustále něco dělám. Tak mě to asi baví, ale samozřejmě jsou dny, kdy tím, že člověk ještě chodí

do normální práce a řeší neustále jejich nějaké psychologie a koníčky, tak ano jistě, je toho někdy moc. Ale musím říct, že v tomhle mám skvělýho manžela a i tchýní mamku, kdy je opravdu můžu na víkend, v létě nikdy až na týden až čtrnáct dní odložit. A načerpat ty síly, abych mohla být zase tou funkční maminkou, která jim poskytne tu podporu ve všem. Od mala strašně rádi oba vařej a pečou, takže teď už více méně to dělaj i sami. Takže tohle je zase super, že ty děti mají zájem a to vás pak i určitým způsobem zase nabíjí. Takže jo někdy je toho moc, a když byli malí, tak byly chvíle, kdy prostě nezavřeli hubu oba, takže v podstatě to už mi tikaly i oči z nich (smích).

...



**Příloha č. 7:** Ukázka analýzy dat s počátečními poznámkami a komentáři (na levé straně) a vznikajícími tématy (na pravé straně)

Dítě za odměnu	<p><b>Je pro Vás něco v jeho výchově náročné?</b></p> <p>Ne, nemám ten pocit. Tady prostě vnímám, že takový dítě je za odměnu a že bych mohla mít čtyři další.</p>	Vnímaní nadání
Mohla bych mít čtyři takové	<p><b>A vnímáte, že je jeho výchova v něčem specifická?</b></p>	Hodnocení výchovy
V něčem jednodušší, v něčem složitější	<p>Asi jiná ne, jen asi jednodušší, ale na druhou stranu složitější, protože samozřejmě je to to dítě co chce něco vidět a má neustálou potřebu vám něco ukazovat a vysvětlovat, takže nemáte v podstatě na</p>	Hodnocení výchovy
Nemáte na nic chvíli a čas	<p>nic chvíli a čas. Takže mi na televizi nekoukáme protože nemáme chvíli a čas, rádio si nepouštíme protože jsme</p>	Specifika výchovy
Není to klidný dítě	<p>vyposlouchaný z nich (<i>smích</i>), tohle je to specifický, že to není takový to klidný dítě, se kterým můžete jet autem domů, ale to</p>	Charakteristika nadaného dítěte
Aby 15 minut mlčelo	<p>samozejmě nejsou oba, který by deset, patnáct minut mlčelo, protože prostě vám neustále bude něco říkat, na něco se ptát, něco s vámi bude chtít hrát a diskutovat, takže v tomhle si myslím, že je to složitější, že vy furt musíte být ve střehu a něco očekávat a na něco reagovat.</p>	
Furt ve střehu		Specifika výchovy