

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Blanka Plánková

Rizika výchovy a vzdělávání nadaných dětí

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Rizika výchovy a vzdělávání nadaných dětí vypracovala samostatně, a to pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a za použití literatury a zdrojů uvedených v závěru bakalářské práce.

V Olomouci, dne 2022

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Kateřině Jeřábkové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a metodické vedení práce. Také bych chtěla poděkovat celé své rodině za trpělivost a podporu nejen při zpracování této práce, ale také během celého studia.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Blanka Plánková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Rizika výchovy a vzdělávání nadaných dětí
Název v angličtině:	Risks of upbringing and education of gifted children
Anotace práce:	Tato bakalářská práce je zaměřena na problematiku nadaných dětí, zaměřuje se hlavně na rizika spojená s jejich výchovou a vzděláváním. Popisuje základní pojmy a vymezuje rizikové faktory, které identifikuje a pojmenovává na straně rodičů nadaných dětí a na straně odborné veřejnosti.
Klíčová slova:	Nadání, nadané děti, inteligence, výchova, vzdělávání, problémy, rizika, rodiče, škola, emocionální prožívání, sociální vztahy
Anotace v angličtině:	This bachelor's thesis is focused on the issue of gifted children, mainly focusing on the risks associated with their upbringing and education. It describes the basic concepts and defines the risk factors that it identifies and names on the part of parents of gifted children and on the part of the professional community.
Klíčová slova v angličtině:	Giftedness, gifted children, intelligence, upbringing, education, problems, risks, parents, school, emotional experience, social relationships
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Dotazník pro rodiče nadaných dětí Příloha 2: Dotazník pro pedagogické pracovníky a odbornou veřejnost
Rozsah práce:	80 stran + 2 přílohy
Jazyk práce:	český

Obsah

Úvod	9
I. Teoretická část	10
1 Pojem nadání	10
1.1 Definice nadání	10
1.2 Nejtypičtější představy a asociace	12
1.3 Definice a rozdělení inteligence	13
1.4 Inteligenční kvocient (IQ)	14
1.5 Pochopení pojmu nadání	15
2 Rodina	16
2.1 Rodičovství ve vztahu k nadaným dětem	17
2.2 Výchovné styly	18
2.3 Shrnutí kapitoly	19
3 Škola	20
3.1 Nadané dítě před vstupem do školy	20
3.2 Vyhledávání nadaných dětí ve škole	21
3.3 Potřeby nadaného dítěte ve škole	22
3.3.1 Učitel	22
3.3.2 Obsah a metody vzdělávání nadaného žáka	22
3.3.3 Osobnostní a sociální výchova	23
3.4 Zákony a legislativa ve vztahu k nadaným dětem	23
3.4.1 Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných	24
3.4.2 Podpůrná opatření	25
4 Chování nadaných dětí ve škole	29
4.1 Stanovení správné diagnózy	30
4.1.1 Nadání a porucha autistického spektra	31
4.1.2 Nadání a ADHD	31
4.1.3 Nadání a dvojí výjimečnost	32
5 Problémy v sociální interakci (vztazích)	34
5.1 Sociální vztahy v předškolním věku	34
5.2 Sociální vztahy ve školním věku	35
5.3 Sociální vztahy v pubertě	36
5.4 Předsudky	37

5.5	Nálepkování	37
6	Problémy v emocionálním prožívání	39
6.1	Dyssynchronie (asynchronní vývoj)	40
6.2	Emocionální dyssynchronie	41
6.3	Hypersenzitivita	41
6.4	Emoční inteligence	42
7	Další rizika	43
7.1	Literatura	43
7.2	Vyhoření	44
7.3	Uznávání rolí	44
II.	Praktická část	46
8	Metodologie výzkumného šetření	46
8.1	Cíl výzkumu	46
8.2	Metoda sběru dat	46
8.3	Výzkumný vzorek	51
8.4	Technika sběru dat	52
8.5	Metoda zpracování dat	53
9	Výsledky výzkumu	57
9.1	Vyhodnocení I. části dotazníku – „Rodiče“	57
9.2	Vyhodnocení I. části dotazníku – „Odborníci“	58
9.3	Vyhodnocení II. části dotazníku	58
9.3.1	Rodina	59
9.3.2	Škola	61
9.3.3	Chování nadaných dětí ve škole	62
9.3.4	Problémy v sociální interakci	64
9.3.5	Problémy v emocionálním prožívání	65
9.3.6	Další rizika	67
9.4	Vyhodnocení jednotlivých skupin rizikových faktorů	68
9.5	Stručné shrnutí výsledků výzkumu	70
9.6	Limity provedené studie	71
9.7	Doporučení pro praxi	72
ZÁVĚR	73
Seznam použité literatury	74
Seznam obrázků	78
Seznam tabulek	79

Seznam příloh.....	80
---------------------------	-----------

Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou nadaných dětí a zaměřuje se hlavně na rizika spojená s jejich výchovou a vzděláváním. Zdrojem mé motivace k výběru tohoto tématu je můj starší syn Jindřich, kterému bylo před pátým rokem věku diagnostikováno v pedagogicko-psychologické poradně mimořádné rozumové nadání. Z vlastní zkušenosti tedy vím, že výchova a vzdělávání nadaného dítěte je mnohem psychicky i fyzicky náročnější a nese s sebou řadu výchovných problémů, a to především sociálního rázu. Pro rodiče a pedagogy může být výchova nadaného dítěte velmi náročná až stresující a způsobovat vyčerpání a pocity bezradnosti.

Výchovou a vzděláváním nadaných dětí se v dnešní době nezabývají pouze rodiče, pedagogové a psychologové, ale zájem o tyto děti i se objevuje i v jiných oblastech, především ve speciální a sociální pedagogice. Nadané děti mohou při svém vzdělávání využívat i různá podpůrná opatření, která jsou zakotvena v naší legislativě. U nadaných dětí je velmi důležité, aby se k nim přistupovalo způsobem odpovídajícím jejich charakteristickým projevům a náročnějším potřebám. Znalost projevů chování nadaných dětí a jejich včasné odhalení je prvním významným krokem pro další cestu k rozvíjení jejich nadání.

V České republice bylo po dlouhou dobu zkoumání nadání u dětí jen okrajovou záležitostí. Dočkal (2005) ve své knize *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý* z roku uvádí, že problematika psychologie a pedagogiky nadaných dětí u nás donedávna stála na okraji zájmu laické i odborné veřejnosti. Nutno ale říci, že za posledních dvacet let se mnoho změnilo k lepšímu. V současné době je už i v České republice řada odborné literatury zaměřující se na nadané děti. Učíme se postupně porozumět těmto dětem a pomáhat jim zlepšit jejich komunikaci s rodinou, školou a okolím.

Cílem mé práce je identifikovat a pojmenovat největší rizika spojená s výchovou a vzděláváním nadaných dětí. Svou prací bych chtěla přispět všem, kteří se o nadané děti zajímají, a kterých se výchova a vzdělávání nadaných dětí dotýká. Ať už ve své práci nebo v osobním životě. Tato práce je realizována prostřednictvím kvantitativně orientovaného pedagogického výzkumu a umožní nám lépe porozumět a řešit výchovné a vzdělávací problémy nadaných dětí. Donutí nás více přemýšlet nad tímto malým procentem dětí, poněvadž neinformovanost, nezkušenost a neznalost této problematiky u dospělé populace by mohlo způsobit promrhání šance mít v budoucnu hodnotnější členy naší společnosti.

I. Teoretická část

*„Příroda sice tvoří nadání,
ale teprve osud mu dá vyniknout“*

Francois de La Rochefoucauld

1 Pojem nadání

Forťíková (2009) uvádí nejednotnost náhledu na nadání, jeho druhy a specifika, která se promítají i do odlišné terminologie. Podle ní lze obecně říci, že pojmy nadání a talent splývají v jednu kategorii. Někde se mluví o nadaných a talentovaných, někde jsou pojmy nadané a talentované děti vnímány jako synonyma. Nadání lze však vnímat jako určité dispozice, vrozené nenaučené schopnosti. Naproti tomu talent jako rozvinutou formu nadání umožňující až mistrovství v daném oboru. To však se sebou nutně přináší potřebu píle, svědomitosti, zlepšování a snahy dokončit zadaný úkol. Nadání můžeme také chápat v nejširším slova smyslu jako schopnost těžit ze svých předností a kompenzovat tak své nedostatky.

Podobně nejednotně vidí pojem nadání i Kovářová, Klugová (2010) ve své odborné práci. Piší, že někteří autoři vidí rozdíly mezi termíny **nadání** a **talent**, přičemž jiní autoři tyto pojmy ztotožňují.

V evropské terminologii se můžeme setkat i s dalším pojmenováním jako třeba „mladý člověk s vysokým potenciálem“, „mladí lidé s vysokými schopnostmi“, „dítě s neobvyklým talentem nebo schopností“. V naší legislativě užíváme pojmenování pomocí termínu „mimořádné nadání“.

Havigerová (2013, s. 12) ve své knize uvádí, že: „*Obsah pojmu „nadání“ lze nejsnáze odvodit od jazykového kořene slova – nadání je dar, anglicky gift, rusky одаренность („na, ber, co je ti dáno“).*“

1.1 Definice nadání

Havigerová (2013, s. 12) mluví o tom, že, „*Značná část českých a slovenských autorů se při definování pojmu „nadání“ odvolává na dělení definic, které vytvořil v roce 1964 L. J. Lucito.*“ L. J. Lucito (1964, in Hříbková 2009) utřídil tyto definice pojmu nadání do následujících šesti skupin:

1. ex – post – facto

Především používané ve starších publikacích. Autoři se zajímali o významné historické osobnosti a o míře jejich nadání usuzovali z jejich proslulosti.

2. IQ definice

Tyto definice se objevují se začátkem používání inteligenčních testů. Nadání bylo hodnoceno podle výsledků v IQ testech a za nadané byli považováni ti, co překračovali hodnotu IQ 130.

3. Sociální definice

Začínají se objevovat v souvislosti s rozšířením konceptu nadání na řadu lidských činností a oblastí, ve kterých jedinec podává vysoké výkony.

4. Procentuální definice

Vyjadřuje, kolik procent jedinců daného ročníku populace se vztahuje k nadaným. Záleží na tom, jaké druhy nadání autor bere v potaz.

5. Kreativní definice

Zde je akceptována tvořivost významněji nežli inteligence.

6. Definice nadání, které se opírali o Guilfordův model struktury intelektu

V těchto definicích se považovaly za nejdůležitější podstatu nadání myšlenkové operace.

Havigerová (2013, s. 12, 13) uvádí důležitou definici nadání z roku 1971, která pochází ze Spojených států amerických z tzv. Marlandovy zprávy: *„nadané a talentované děti jsou ty, které jsou označeny kvalifikovanou osobou a které jsou díky výrazným dispozicím schopny podávat vynikající výkony. Tyto děti vyžadují diferencované vzdělávací programy a služby. Jedině za těchto podmínek budou moci být prospěšné sobě i společnosti.“*

Na tomto popisu Havigerová (2013) zdůrazňuje podle ní poutavé slůvko „dispozice“. Toto slovo proměnilo vnímání nadaných prakticky po celém světě a přesunulo většinový zájem o nadané směrem od géníů a úspěšných jedinců k dětem, jejichž potenciál se v dané chvíli vůbec nemusí projevovat navenek (míněno především ve školních výkonech), a přesto jsou odborníky identifikovány jako nadané.

Fořtík, Fořtíková (2015, s. 14) uvádí další klíčovou definici nadání z roku 1991 ze zasedání Columbus Group, která říká, že: „*nadání je asynchronní (nerovnoměrný) vývoj, ve kterém se kombinují zrychlené rozumové schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností a povědomí, které jsou svou kvalitou odlišné od normy. Tato nerovnoměrnost se zvyšuje spolu s vyšší intelektovou kapacitou. Tento fakt – tato jedinečnost – činí nadané obzvláště zranitelnými a vyžadují tak změny v rodičovské výchově, školním vzdělávání i poradenské činnosti, aby se mohli optimálně rozvíjet*“.

V dnešní době se lze setkat i s opačným pohledem na asynchronní vývoj a to dokonce v řadách českých a slovenských odborníků. Slovenský psycholog a psychoterapeut Fábik (2019) zastává názor, že vývoj nadaných dětí je naopak synchronní v kognitivní a emoční oblasti a hypotéza o asynchronním vývoji má původ v nepochopení charakteristik nadaných dětí.

1.2 Nejtypičtější představy a asociace

Havigerová (2013) uvádí, že z výzkumů nadání plynou tři nejtypičtější představy:

- **myslitel**, který ovlivnil a změnil vnímání světa (Albert Einstein)
- **dítě**, které předvádí virtuózní umělecké kousky (Wolfgang Amadeus Mozart)
- **sportovec**, který podává mimořádné výkony (Jaromír Jágr)

Typické asociace ve vztahu k nadaným:

- dítě, které se stále **na něco ptá**: představa typická pro učitelky mateřských škol
- dítě, které **se naučí samo číst**: představa typická pro učitelky základních škol
- dítě s **překvapivě brzy vyhraněnými zájmy**: typická představa pro rodiče nadaných dětí

Obecně si představujeme nadaného člověka:

- člověk, který **je výjimečný**, podává výjimečné výkony, člověk výjimečně úspěšný – **pozitivní představa**
- člověk, který **je odlišný**, který umí něco, čemu já sám nerozumím, přitom je jiný, podivný, zvláštní – **negativní představa**

Havigerová (2013) nenechává bez povšimnutí ani emoce a poukazuje i na okolí a jejich nahlížení na nadaného člověka. Většinová představa člověka, který je výjimečný, úspěšný či známý, je často spojená s negativní emocí – závistí. Naopak odlišný, jiný, podivínský a zvláštní člověk vyvolává u okolí negativní reakci – strach z odlišnosti. Být nadaným ve společenské interakci tedy není až tak jednoduché.

1.3 Definice a rozdělení inteligence

Podle Stehlíkové (2016) je inteligence jedna z prvních charakteristik, kterou na druhých lidech podvědomě posuzujeme a často máme hned jasno, jestli je někdo inteligentní, nebo ne. Ne jinak je tomu u nadaných dětí. Většina lidí si takové dítě okamžitě spojí s vysokou inteligencí. Platí tedy pravidlo, že **nadání = vysoká inteligence?** Je dítě vysoce inteligentní, pokud zahraje brilantně Chopina, ale na druhou stranu není schopno spočítat jednoduchý matematický úkol? Nadaný člověk zcela jistě inteligentní je. Ale jakou inteligencí disponuje?

Stehlíková (2016, s. 110) ve své publikaci uvádí: „*Můžeme se setkat s mnoha definicemi inteligence. Inteligence je schopnost vidět souvztažnosti a souvislosti. Pro psychologa Francise Daltona nebo Jana te Nijenhuisse je inteligence především rychlost naší reakce na podnět, rychlost zpracování informací.*“

Naproti tomu časopis organizace Mensa ČR (2022) se přesné definici tak složité lidské vlastnosti jako je inteligence brání, protože takováto definice nebude nikdy dokonalá, a na svých internetových stránkách se odkazuje na myšlenky známých světových psychologů Sterna, Wechslera anebo Guilforda. Z této trojice mužů se přikláníme k definici J. P. Guilforda, který tvrdí že: „*Inteligence je schopnost zpracovávat informace. Informacemi je třeba chápat všechny dojmy, které člověk vnímá.*“ Společně s touto definicí souhlasíme i s myšlenkou, že: „*Inteligence je velice členitá lidská schopnost, která v sobě zahrnuje mnoho různých, možná i rozporuplných rysů.*“

Stehlíková (2018) se navíc přiklání k teorii mnohačetné inteligence, kterou přinesl v roce 1983 Howard Gardner. Jeho přínos spočívá v jiném pohledu na dovednosti a talent a v tvrzení, že inteligence není jenom o matematicko-logickém myšlení, ale že i umělci, hudebníci, herci, sportovci nebo myslitelé mohou být lidé velmi inteligentní. Za tento postoj byl často psychology velmi kritizován a jeho teorie byla zpochybněna i objevy z oblasti

neurověd. Přesto se jeho teorie mnohačetné inteligence dodnes uplatňuje v oblasti vzdělávání. Gardner (1983, in Stehlíková, 2016) rozlišuje celkem osm druhů inteligence:

- lingvistickou (jazykově-verbální)
- logicko-matematickou
- vizuálně-prostorovou
- pohybovou (tělesnou)
- hudební (zvukovou)
- interpersonální (vnitřní)
- intrapersonální (společenskou)
- přírodní

1.4 Inteligenční kvocient (IQ)

Stehlíková (2016) zmiňuje vznik termínu inteligenční kvocient ve své knize, kde uvádí, že tento pojem zavedl v roce 1912 německý psycholog William Stern, když vylepšil původní pojetí inteligence podle Alfreda Bineta a Théodora Simona, která pracovala pouze s mentálním věkem. Definoval míru inteligence jako poměr „mentálního věku“ a věku chronologického (skutečného).

Podobně Průcha (2008) uvádí, že inteligenční kvocient, zkráceně označován zkratkou IQ je: „*číselný údaj vyjadřující úroveň intelektových schopností jedince vzhledem k jeho věku*“.

Stehlíková (2016) dále pokračuje, že vyslovením slova inteligence, se lidem pravděpodobně vybaví nejdřív zkratka IQ a testy IQ. IQ testy jsou skutečně jedním z možných nástrojů pro měření inteligence, který dnes máme k dispozici. Je jedním z výchozích bodů pro správnou diagnostiku nadaného jedince. Neexistuje však pouze jedna inteligence, která by se dala měřit. Inteligence se skládá z mnoha typů: kognitivní, emoční, intrapersonální, sociální, intuitivní, kreativní apod.

Dále se Stehlíková (2016, s. 112) věnuje otázce testování. Ve své knize se opírá o Davida Wechslera: „*Testy inteligence výrazně rozšířil a obohatil David Wechsler. Jeho testy jsou dnes známé pod názvy WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale, testy pro dospělé, od 16 let) a WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children, testy pro děti), případně WPPSI*

(určené dětem mezi 2,5 a 6 lety), a patří mezi nejvíce používané. Wechslerovy testy vytlačily do té doby užívané testy Binetovy. Wechsler chápal inteligenci mnohem obecněji než jen jako čistě rozumové schopnosti a definoval ji jako schopnost jednat účelně, myslet racionálně a účinně se přizpůsobit prostředí“.

Havigerová (2013) přejímá pojetí inteligence podle Grosse. Podle něj je nadaný člověk ten, který v testech inteligence dosáhl alespoň hranice 130 bodů. Nadání je dále odstupňováno podle hodnoty IQ:

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

1.5 Pochopení pojmu nadání

Z prostudovaných zdrojů je zřejmé, že nelze pojem „nadání“ přesně a jednoznačně definovat a podobně není jednoduché vymezit pojmy **nadání** a **talent** či dokonce jednoznačně určit, zda jsou tato slova synonymem. Pro účely této práce budeme tedy pojmy nadání a talent chápat společně jako určitou vrozenou dispozici k mimořádným rozumovým, hudebním, pohybovým, či jiným výkonům, která se může dále rozvíjet na základě příznivého výchovného prostředí v rodině, škole a dalším sociálním okolí.

S pojmem nadání úzce souvisí i pojem inteligence. Zde panuje podobná nejednotnost v názorech na přesnou definici vzhledem ke své značné členitosti a mnoha různým pohledům. Přikláníme se k názoru, že inteligence je schopnost zpracovávat informace a chápat dojmy, které člověk vnímá, a také souhlasíme s pojetím teorie mnohačetné inteligence od Gardnera.

Podstatné však nakonec je, aby jedinec zjistil, jaké jsou jeho vlohy a potenciál a dokázal s ním účelně pracovat tak, aby v životě dosáhl spokojenosti a úspěchu.

2 Rodina

Tato bakalářská práce se zabývá rizikovými faktory ovlivňujícími výchovu a vzdělávání nadaných dětí. Rodina je bezesporu jedním z těchto klíčových faktorů, proto si v této kapitole přiblížíme pojem rodina a odůvodníme tuto rizikovost a významnost. Takto budeme pokračovat i v kapitolách následujících, ve kterých se budeme zabývat dalšími rizikovými faktory.

U rodiny se opět dostáváme do situace, kdy určitý pojem nemá jednoznačnou formulaci. Autoři odborných publikací si proto vytváří vlastní definice nebo se odkazují na celou řadu různorodých formulací. Kantorová a kol. (2010) přiznávají, že v odborné literatuře existuje mnoho různých definic rodiny podle toho, jakým pohledem na rodinu nahlédneme (sociologickým, psychologickým, legislativním, ekonomickým apod.). Zdůrazňují však důležitost rodiny jako prvního prostředí, do kterého dítě po narození přichází. Proto je funkčnost rodiny základním předpokladem zdravého a harmonického vývoje dítěte.

Průcha (2008) definuje rodinu jako nejstarší společenskou instituci, která má za úkol plnit socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Podílí se na utváření sociálních vztahů, vytváří emocionální klima, předává hodnoty, postoje, etiku i životní styl.

Hrušáková (2006, s. 8) označuje rodinu za: „*tradiční prostředí utváření a reprodukce sociálních vztahů. Jako zprostředkující článek mezi společenskými a individuálními zájmy je nezastupitelnou, i když proměnlivou institucí, plnící ve společnosti významné funkce. Všechny historické pokusy nahradit rodinu něčím jiným doposud ztroskotaly.*“

Další zajímavý pohled na rodinu má klinická psycholožka a rodinná terapeutka Trapková (2022), která ve svém článku považuje rodinu za skupinu osob navzájem spjatých pokrevními svazky, manželstvím nebo adopcí, kde dospělí nesou zodpovědnost za výchovu dětí. Pokračuje krásnou myšlenkou, že rodina je místo, kde každý její člen načerpá novou energii, nalezne pocit jistoty a bezpečí, lásku, porozumění, podporu, úctu, přátelství a také poznání sebe sama.

2.1 Rodičovství ve vztahu k nadaným dětem

Rodičovstvím můžeme rozumět veškeré aktivity, které kromě zajištění materiálních potřeb a tvorby sociálních vazeb jsou spojeny hlavně s výchovou dětí. Podle Průchy (2008) se na ní obvykle podílí rodiče a většinou i prarodiče těchto dětí. Rodinná výchova a rodinné prostředí jsou nejvýznamnějším činitelem formujícím dítě a mladého člověka.

Ve vztahu k nadaným dětem Fořtík, Fořtíková (2015, s. 54) doplňují, že: *„Nezkušené rodiče dokáže nadané dítě zcela zaskočit a vyčerpat. V době, kdy si potřebují na chvíli od svého potomka odpočinout, jim může při hlídání či zabavení dítěte pomoci širší rodina, prarodiče, přátelé a známí, kteří žijí poblíž.“* Výchova nadaného dítěte je tudíž velice psychicky i fyzicky náročná. Od chvíle, kdy tyto děti začnou mluvit, neustále kladou velké množství otázek, vyžadují pozornost a později útočí na autoritu rodičů. Proto je včasná identifikace nadání u dítěte důležitá.

Laznibatová (2003) uvádí, že rodiče jsou první, kteří si uvědomí, že je jejich dítě odlišné a projevuje se jinak než ostatní děti. Všimnou si odlišného intelektového vývinu a dalších sociálně-emocionálních odlišností, avšak spoléhají na školu, která jim potvrdí, jestli je jejich dítě nadané či nikoliv.

Hütner, Hauser (2017) jsou naproti tomu přesvědčeni o tom, že rodiče musí již v raném věku zjistit, zda dítě nevykazuje známky nějakého mimořádného nadání, aby dítěti umožnili možnost optimálního rozvoje. Jinak můžeme v budoucnu ztratit velkolepá díla, jako bylo Mozartovo či Einsteinovo, protože doposud nevíme, jak se rozvoj takového nadání probouzí.

Asi nejlépe popisují svůj pohled na rodičovství ve vztahu k nadaným dětem Fořtík, Fořtíková (2015). Podle nich učení dětí v první fázi života probíhá zejména prostřednictvím rodičů. Matky i otcové nadaných dětí, kteří tráví dostatek času se svými potomky, jsou schopnější naladit se na jejich zájmy a reagovat tak adekvátním způsobem na jejich další rozvoj. Zdůrazněn je pozitivní vliv čtení, a to i v případech, že čtení už děti zvládají samy. Další důležitou náplní rodičovství spatřují v seznamování dětí s okolním sociálně-kulturním prostředím (umění, příroda, sport) prostřednictvím prezentace svých vlastních zálib. U dětí, které již svoji oblast zájmu našly, je posléze důležitá tvorba příležitostí k jejímu rozvoji. Podpora a stimulace v rodině je pak rozhodující pro rozvoj případného nadání v této oblasti. Neméně významná je i spolupráce rodičů s učiteli a poradenskými pracovníky.

Mudrák (2015) ještě doplňuje varování, že intenzivní rodičovská podpora má sice klíčovou roli pro úspěšný rozvoj nadání, ale někteří rodiče mohou přistupovat k nadání svých dětí způsobem, který optimální rozvoj spíše komplikuje. Tlačí na výkon svých dětí a tímto způsobem podporují negativní motivační charakteristiky, především perfekcionalismus. Vyvolávají úzkost při setkávání s neúspěchem či vyhýbavému chování. Autor uzavírá tuto svou myšlenku tím, že nejlepší rodičovská představa nadání je žádnou nemít a spíše podporovat dlouhodobý růst nad okamžitými výsledky.

2.2 Výchovné styly

Klíčovou úlohou rodičovství je výchova potomků. Pohledů na výchovu dětí a mládeže je nespočet a odborné publikace a články se předhánějí s různými radami, doporučeními či přístupy k výchově dětí od raného věku přes školní docházku až po období dospívání.

V tomto kontextu se setkáváme s pojmem „výchovný styl“, který v sobě skrývá určitou koncepci celkového způsobu výchovy. Kromě příslušných výchovných metod a zásad nebo i osobnosti vychovávajícího v sobě tento pojem zahrnuje dle Čápa, Mareše (2001, s. 303): *„zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně.“*

Čáp, Mareš (2001) dále představují snad nejznámější členění výchovných stylů, které definoval v roce 1939 americký psycholog německého původu Kurt Lewin. Ten se po emigraci do Spojených států pozastavoval nad silně liberálním přístupem k výchově tamních dětí. Všimnul si viditelných rozdílů mezi silně autoritářskou výchovou v tehdejší fašistickém Německu a oproti tomu mnohem svobodnějším pohledem na výchovu ve Spojených státech. Lewin se svými spolupracovníky následně definoval tři výchovné styly:

- **Autokratický styl**, jenž je charakterizován vyžadováním úcty k autoritě, hrozbami, příkazy a tresty s minimálním respektem k potřebám a přáním dětí.
- **Liberální styl**, jenž je charakterizován slabým nebo chybějícím vedením dětí bez přímých požadavků na ně, resp. bez kontroly důsledného plnění těchto požadavků.
- **Demokratický styl**, jenž je charakterizován menším množstvím příkazů, podporou iniciativy s použitím příkladu na místo trestů či zákazů.

Může se zdát, že ideálním stylem výchovy je Lewinův demokratický styl. Pravda je však taková, že v rámci rodičovství a výchovy našich potomků si s jediným stylem nevystačíme a občas musíme nasadit i silnější kalibr ve formě autokratického vedení. Najít ideální zlatou střední cestu pro výchovu nadaných dětí je o to složitější díky mýtům, že si se vším poradí samy a nepotřebují nad sebou žádnou výchovnou ruku. Opak je však pravdou.

Laznibatová (2003) se přiklání k demokratickému působení na dítě s nadáním a zdůrazňuje, že je třeba k nadanému dítěti přistupovat jako k rovnocennému partnerovi. Toto potvrzují i Fořtík, Fořtíková (2015), ve své práci, kde píše o rozdělování úkolů v rodině v rámci tzv. „rodinné rady“, kde tyto děti mají mít rovnocenný hlas s ostatními členy rodiny. Autoři dále pokračují, že svou autoritu si rodiče nadaných dětí nesmí vynucovat prostřednictvím příkazů a trestů, ale trpělivým vysvětlováním, neustálým zdůvodňováním a respektujícím přístupem.

2.3 Shrnutí kapitoly

Rodina je bezpochyby nejdůležitějším sociálním útvarem tvořící základ moderní společnosti a rodičovství je hlavní rolí, kterou hlavní hrdinové – matka a otec – v jejich životním dramatu hrají. Dítě v rodině přebírá sociální vzorce a osvojuje si předpoklady pro život ve společnosti a učí se komunikovat. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby rodinné prostředí bylo zdravé, harmonické a funkční.

Podle našeho názoru lze obecně říci, že společně strávený čas rodičů s dětmi velmi pomáhá rodičům samotným rozpoznat a zpozorovat jisté odlišnosti od ostatních dětí a odhalovat tak jejich vrozený potenciál. Bez ohledu na to, jestli má dítě nadání nebo nemá, je úkolem rodičovství rozvoj schopností dítěte a rodiče nesou plnou zodpovědnost i za zpomalení nebo dokonce utlumení tohoto rozvoje (vyhasínání). V případě nadaného dítěte je nutné při výchově klást důraz na důslednost, píli a trpělivost, bez čehož by se toto nadání nemohlo dále rozvíjet.

Také si myslíme že, základem úspěšné práce s nadaným dítětem je jeho včasné objevení a identifikace. Správná a oficiální diagnóza může mít pro rodiče velký význam. Pomáhá formulovat reálná očekávání týkající se budoucího výkonu s respektem k jejich individuálním potřebám. To však může být limitováno ekonomickou situací rodiny, protože rozvoj nadání je často spojen se zvýšenými materiálními či finančními nároky.

3 Škola

Bláha (2015) uvádí ve svém článku zajímavou informaci o původním významu tohoto slova převzatého z řeckého „scholé“, které znamená odpočinek nebo oddech. Píše, že: *„Původní starořecká škola nebyla žádným nutným zlem, ale ušlechtilou duševní zábavou pro lidi, kteří měli dost peněz, a tedy i volna k tomu, aby se mohli věnovat sebevzdělávání.“*

Jedním z dalších pohledů může být dle Kantorové a kol. (2010) chápání školy jako budovy s určitými architektonickými znaky, stojící na určitém území a vychovávající určitou skupinu dětí. Můžeme tak hovořit o školách venkovských, městských, základních, středních, sportovních, speciálních, církevních, soukromých, tradičních a alternativních. Školu můžeme chápat i jako instituci, jejíž tradiční úlohou je vychovávat a vzdělávat. Vedle poznatků zde žáci rozvíjejí i své sociální chování. Plní tedy i významné společenské funkce jako socializaci a personalizaci. Je místem, kde se setkávají různé skupiny a generace. Školy se mohou lišit podle lokality, stupně vzdělávání, populace, komunity nebo ideologie.

Forťtík, Forťtíková (2015) spatřují jako nelehký úkol rodičů umístit nadané dítě do vhodné školy, z důvodu, že u nás neexistuje široká síť speciálních programů pro nadané školáky. Rodiče se musí rozhodovat alespoň pro kvalitní a náročnou školu v místě bydliště, která obsahuje jisté kritérium výběrovosti, má rozšířenou výuku jazyků nebo matematiky. Nezbytnou součástí vzdělávacího procesu pro nadané děti je efektivní komunikace rodičů a pedagogů. Když rodiče a učitelé pracují společně, daří se vytvořit vhodné podmínky, které budou nejlépe vyhovovat nadanému dítěti a budou předcházet případným výukovým potížím.

3.1 Nadané dítě před vstupem do školy

Forťtík, Forťtíková (2015) uvádí, že při identifikaci nadaných dětí v předškolním vzdělávání sledujeme tři oblasti, které upozorňují na akcelerovaný vývoj:

- Oblast jazyka a učení
- Oblast psychomotorického vývoje a motivace
- Oblast psychosociálních charakteristik

Hříbková (2007) dále píše, že u dětí v předškolním věku je metoda pozorování chování dítěte velice vhodná a lze touto cestou získat cenné informace o tvořivosti, zaujetí a dovednostech dítěte. Projevy nadaného dítěte se liší množstvím a kvalitou od běžné

interakce dítěte stejného věku s jeho okolím. Potřeba rané identifikace, tedy v co nejnižším věku, tvoří základní pilíř procesu péče o nadané děti.

V případě, že rodiče během svých prvních zkušeností s výchovou a předškolním vzděláváním pocítují u svých dětí určitou výjimečnost nebo nadání, je vhodné se obrátit na specializovaná poradenská pracoviště, kde na základě individuálních testů inteligence a dalších metod určí typ nadání a doporučí další výchovný postup.

3.2 Vyhledávání nadaných dětí ve škole

Z dostupných internetových zdrojů a literatury se tématu vyhledávání nadaných dětí nejvíce věnuje Hříbková (2007), která píše o tom, že identifikace nadaných dětí se vztahuje k celému systému výchovně vzdělávací péče o děti a mládež a není pouze psychologickou záležitostí, protože využívá i nepsychologických metod a postupů. Nadání pomáhá potvrdit celý tým odborníků z různých profesí.

Portešová (2009) potvrzuje, že identifikace je nutnou podmínkou odpovídajícího akademického vedení, je základem tvorby speciálních vzdělávacích programů a východiskem pro vytváření systémů pedagogické podpory. Identifikační proces není jen procesem okrajovým, ale klíčovým.

Jednotný postup pro identifikaci nadaných dětí ve škole doposud neexistuje, proto je nejvhodnější použít integrovaný přístup, který zahrnuje několik metod založených na pozorování jako např.:

- organizace olympiád a soutěží,
- hodnocení chování dětí rodiči a učiteli,
- výstavy tvůrčích a technických prací studentů,
- výzkum případů nadání pomocí testů,
- ... atd.

Účelem takového hodnocení je další podpora nadaných dětí, poskytování pomoci a podpory.

Hříbková (2007) dále doplňuje, že identifikace nadaných se začíná postupně objevovat v rámci profesní přípravy budoucích učitelů pro první stupeň základní škol a v oboru speciální

pedagogika. Začala vycházet řada knižních publikací a metodických příruček, které zvyšují pravděpodobnost správné diagnostiky a vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání nadaných žáků.

3.3 Potřeby nadaného dítěte ve škole

Nadaní žáci mají odlišné potřeby v oblasti vzdělávání oproti svým spolužákům. Stehlíková (2018) vymezuje tři hlavní oblasti potřeb: **učitel – metody – výchova**.

3.3.1 Učitel

Stehlíková (2018) popisuje, že učitelem nadaného žáka by měl být člověk znalý, zkušený a vzdělaný. Měl by být otevřený novým myšlenkám. Nemělo by mu chybět pochopení a schopnost vcítit se do jiného člověka. Jistě by to měl být člověk motivovaný, zapálený a nadšený pro věc. Jeho vystupování by mělo být autentické a bez přetvářky. Pozitivní přístup k životu, optimistická povaha a smysl pro humor patří k dalším znakům vhodného učitele pro nadaného žáka. Také by to měla být osobnost, která je schopna přiznat své chyby, zbytečně nekritizovat, neponižovat, nesrážet, spíše oceňovat a chválit. Svým pozitivním příkladem působit na osobnost nadaného dítěte a motivovat ho k jeho růstu.

3.3.2 Obsah a metody vzdělávání nadaného žáka

Stehlíková (2018) uvádí, že nadaný žák potřebuje ve výuce především **obohacování, prohlubování a rozšiřování učiva** (enrichment) a potřebuje zdolávat větší výzvy oproti svým spolužákům. Toho lze dosáhnout **pomocí podpůrných opatření**, která mohou spočívat v úpravě metod výuky, vzdělávacího obsahu a organizačních forem. Při výuce je vhodné používat speciální pomůcky, mezi které můžeme zařadit např. dalekohledy nebo sady na přírodovědné pokusy. Nadaný žák by měl mít přístup k odborným publikacím a časopisům v tištěné i elektronické podobě. Jako součástí jeho vzdělávání je dobré mít pro nadaného žáka vypracovaný individuální vzdělávací plán (IVP). Vhodným způsobem edukace je i zrychlování (akcelerace) nebo přeskokování ročníků a možnost se vzdělávat na více školách současně.

Stehlíková (2018) dále doplňuje, že se jako nejvhodnější **metody a formy práce** pro nadané žáky se jeví skupinové a individuální práce např. formou seminárních prací a esejí, projektové a problémové vyučování, prezentace, činností učení, neviditelná pedagogika (žáci nemají pocit, že se učí, ale výsledkem je, že se naučí více), řešení aktuálních problémů.

3.3.3 Osobnostní a sociální výchova

Stehlíková (2018) upozorňuje, že se u nadaného žáka můžeme při nesprávném přístupu setkat se ztrátou motivace a zájmu. Mezi negativně ovlivňující faktory patří stres a napětí, stálé opakování již probraného učiva, tlak na rychlost a čas, nátlak a manipulace, soutěživost a neustálé porovnávání s ostatními, nedostatek klidu na práci, který vede ke špatnému soustředění, jednoduché, jednotvárné a mechanické úkoly, pamětné učení se definic, nedostatek podnětů a tvořivosti, nelogičnost, nepřátelské a nerespektující prostředí, vyčerpaný a nemotivovaný pedagog.

Stehlíková (2018) uvádí, že nadaní žáci potřebují hlavně postupovat rychleji dopředu a mít čas na přemýšlení. Mechanické procvičování, jednoduchost nebo nižší pracovní tempo třídy nadané žáky nudí a přináší neklid a vyrušování. Jejich potřeba objevovat, chápat něco nového, zkoumat, tvořit a vymýšlet je jejich přirozenou součástí a nelze tuto potřebu dlouhodobě potlačovat.

Portešová (2019) doplňuje, že prostředí, které oceňuje schopnosti, podporuje sebedůvěru a využívá schopností žáka, obvykle podněcuje zralé způsoby chování a tím vytváří základ pro pozitivní sociální a emocionální vývoj dítěte.

3.4 Zákony a legislativa ve vztahu k nadaným dětem

Česká legislativa na nadané nebo mimořádně nadané děti nezapomíná. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) vytváří prostor pro vyjádření jejich specifických vzdělávacích potřeb a zajišťuje podporu při uplatnění a hájení individuálních zájmů každého nadaného žáka, a to prostřednictvím **§ 17 Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů**. Tento paragraf dává školám za povinnost vytvářet podmínky pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů. Dává prostor pro rozšíření výuky některých předmětů, změnu organizace výuky, či dokonce přeřazení

nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování ročníku předchozího. Vzdělávání takovýchto žáku či studentů již často vyžaduje i tvorbu individuálního vzdělávacího plánu, jehož vznik podporuje školský zákon ve svém paragrafu **§ 18 Individuální vzdělávací plán**. Díky novele školského zákona č. 49/2009 Sb. umožňuje Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) dokonce již pětiletým dětem nastoupit povinnou školní docházku, pokud toto dítě „dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku“ a „je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce“. (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 36, odst. 3).

Na školský zákon navazuje celá řada vyhlášek, jež podrobněji upravují a blíže specifikují možnou pomoc a podporu při vzdělávání nadaných dětí. Ve zmínce zde uvádíme alespoň vyhlášku č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školních zařízeních, která definuje zřizovatele, samotného poskytovatele (škola, centrum nebo poradna), účel a podmínky pro poskytnutí psychologické nebo speciálně pedagogické poradenské služby. Další důležitou vyhláškou je vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která od 1. 9. 2016 nahradila starou vyhlášku č. 73/2005 Sb.

3.4.1 Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

„Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 27, odst. 1)

„Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 27, odst. 2)

Škola jako veřejná instituce se musí těmito platnými zákony a vyhláškami řídit i ve vztahu k nadaným dětem a uplatňovat je při své vzdělávací a výchovné činnosti. Zmíněná

vyhláška, vymezuje důležité pojmy, stanovuje důležité kroky a hlavně definuje podpůrná opatření pro utváření zdravého vzdělávacího prostředí pro každého nadaného či mimořádně nadaného žáka či studenta.

3.4.2 Podpůrná opatření

Mezi klíčová podpůrná opatření vztahující se k nadaným dětem a vymezená vyhláškou č. 27/2016 Sb., příp. zákonem 561/2004 Sb. jsou:

- Individuální vzdělávací plán
- Asistent pedagoga
- Možnost přeřazení do vyššího ročníku
- Pedagogická intervence

Individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných definuje individuální vzdělávací plán (IVP) jako závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka vycházející ze školního vzdělávacího programu. IVP je posléze součástí dokumentace žáka ve školní matrice.

Obsahem IVP jsou zpravidla následující údaje a informace:

- Údaje o žákovi či studentovi
- Údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka
- Natavená podpůrná opatření (jednotlivé druhy a jejich skladba)
- Úpravy obsahu vzdělávání žáka či studenta
- Časové a obsahové rozvržení výuky
- Úprava metod a forem výuky
- Úprava hodnocení žáka či studenta
- Případná úprava očekávaných výstupů vzdělávání žáka či studenta

Vyhláška 27/2016 Sb. dále stanovuje, že „*Individuální vzdělávací plán je zpracován bez zbytečného odkladu, nejpozději však do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Individuální vzdělávací plán může být*

doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných § 3, odst. 5)

Za vypracování a provádění individuálního vzdělávacího plánu je zodpovědná škola, a to ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem nebo studentem, příp. jeho zákonným zástupcem, pokud je žák nebo student ještě nezletilý. Naplňování bodů IVP je průběžně sledováno a vyhodnocováno alespoň jednou ročně školským poradenským zařízením ve spolupráci se školou. Žákovi nebo jeho zákonnému zástupci je pak poskytnuta zpětná vazba a v případě potřeby další podpora. Při zjištění nedodržování nastavených opatření uvedených v IVP, je o této skutečnosti informován ředitel školy.

Asistent pedagoga

Dle Vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných § 5, odst. 1: *„Asistent pedagoga poskytuje pomoc a podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“* Dále vyhláška v § 5 odst. 2 uvádí, že asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy nebo studijní skupiny. Spolupracuje s jiným pedagogickým pracovníkem a řídí se jeho pokyny.

Asistent pedagoga dle **§ 20 odst. 1** zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména:

- a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,*
- b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
- c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.*

(Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných § 5, odst. 3)

Asistent pedagoga, dle § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména:

- d) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- e) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- f) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
- g) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- h) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
- i) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*

(Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných § 5, odst. 4)

Přeřazení do vyššího ročníku

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných umožňuje nadaným žákům v souladu s vývojem jejich školních dovedností rozšířit obsah vzdělávání nad rámec stanovený příslušným vzdělávacím programem nebo umožnit účast na výuce ve vyšším ročníku. Dle § 30, odst. 1 této vyhlášky může ředitel školy přeřadit mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku na základě zkoušek vykonaných před komisí, kterou sám jmenuje. Dle § 30, odst. 2 je tato komise nejméně tříčlenná a tvoří ji vždy předseda, kterým je zpravidla sám ředitel školy nebo jím pověřený učitel. Celý proces přeřazení žáka nebo studenta do vyššího ročníku se uskutečňuje v případě jeho nezletilosti v součinnosti s jeho zákonným zástupcem, což je uvedeno ve 3. odst. § 30 a 4. odst. § 31.

Pedagogická intervence

Dle Metodického pokynu k zajišťování podpůrného opatření pedagogická intervence (2021), vydaného Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy (dále jen Metodický pokyn), se podpůrná opatření pedagogické intervence školy často realizovala a doposud ještě realizují téměř výhradně formou tzv. „doučování“ s cílem intervenovat v případech, kdy žák potřebuje podporu ve školní práci, a minimalizovat tak riziko školní neúspěšnosti a dalších negativních jevů. V dnešní době je však pedagogická intervence mnohem rozsáhlejší **souborem podpůrných nástrojů** a stává se standardní součástí pedagogické práce školy a pedagogických pracovníků pracujících s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jakožto s žáky nebo studenty s nadáním nebo i s mimořádným nadáním a to i bez nutnosti návštěvy školského poradenského zařízení. Přesunem mezi podpůrná opatření prvního stupně (díky novelizaci vyhlášky č. 27/2016 Sb.) se pedagogická intervence stává mnohem dostupnějším, administrativě méně náročným a tím efektivnějším nástrojem pedagogické podpory.

4 Chování nadaných dětí ve škole

Podlé Hříbkové (2007) jsou nadané děti zvědavé a baví je objevovat svět kolem sebe. Touží vše poznávat a všemu rozumět. Zájem o písmena projevují už kolem dvou let, samy od sebe začínají zpravidla číst ve třech letech. Jsou zvědavé a mají bohatou fantazii a bývají verbálně velmi zdatné. Jsou schopny koncentrovat svoji pozornost na problém, který právě řeší a který je v tu chvíli zajímavý. Pokud však někdo přeruší nebo žádá ukončení úkolu, může dítě vykazovat bouřlivé projevy, nespokojenost a neposlušnost. Nadaní často zapomínají na čas a nechávají se unášet fantazií. Tyto projevy lze chybně interpretovat jako nepozornost a roztěkanost.

Fořtík, Fořtíková (2015) k problematice chování nadaných dětí ve škole dodávají, že ve chvíli, kdy se dítě ocitne ve školním prostředí, je vystaveno novým a naprosto jiným nárokům. Samo dítě také začíná mít jiné potřeby, které souvisí s nově nabytým sociálním prostředím. Musí se odpoutat od vazby na rodiče, své vzory a přátele začíná hledat mezi spolužáky. V tomto momentě má nadaný jedinec velmi ztíženou pozici. Mentálně je dítě o dva či tři roky napřed před svými spolužáky, ale je ještě ve fyzicky nevyzrálém těle s velmi úzkostlivou povahou. To samozřejmě vyvolává problémy.

Bäcker-Braun (2014) k tomuto doplňují, že nadané děti špatně snáší, když se nudí, nerozvíjí se, neučí se nebo nepřichází něčemu novému na kloub. Je to otázka nastavení mozku a vnitřního nastavení dítěte samotného. Aby se neurony mohly propojovat, je nutné dětem nabídnout podnětné prostředí k učení. Potřebují takzvanou potravu, která by nasýtila jejich hlad po vědě a ony se mohly rozvíjet tak, jak je pro ně optimální. K základním předpokladům kvalitního a přiměřeného učebního prostředí patří i dostatek odpočinku a čas na hru.

Mudrák (2015) naznačuje i problematiku tzv. „nálepkování“ nadaných dětí. Píše o tom, že pokud dítě označíme jako nadané, říkáme tím, že se jedná o dítě jistým způsobem jedinečné. Děti identifikované jako nadané se ve srovnání s vrstevníky snadno učí, bývají motivované, tvořivé a dosahují vynikajících studijních výsledků. Takovéto označení má reálné dopady na průběh jejich rozvoje. Vyučující a spolužáci na něj mohou pohlížet jiným způsobem a může docházet i k celé řadě vzájemných interakcí se sociálním okolím. Dítě s nadáním může narážet na překážky a různé reakce druhých lidí.

Hříbková (2007) upozorňuje i na skutečnost, že nadaní žáci mohou mít také **učební problémy**. Nadané děti vynikají v přírodovědných předmětech nebo jazykových předmětech, na základní škole se obvykle nemusejí příliš snažit, aby učivo zvládly. Problém může přijít na vyšším stupni školy, protože si neutvořily vhodné studijní návyky z důvodu, že jim doposud ke studiu stačila výborná paměť a verbální schopnosti. Zájem o čtení, rozsáhlý slovník, znalosti však mohou vést k verbalismu.

Laznibatová (2003) zmíněné názory odborníků uzavírá výčtem svých čtyř typů nadaných žáků v běžné škole:

1. **Bezproblémový žák** – je přizpůsobivý, optimálně začleněný, podávající dobré výkony, je spokojený se školou.
2. **Aktivní, až hyperaktivní žák** - rychle chápe, má dobrou paměť, má víc vědomostí a informací než ostatní žáci, zadané úkoly plní v krátkém čase, nudí se, vyrušuje, vykřikuje, množí se poznámky a napomenutí.
3. **Uzavřený žák** - hůř komunikuje, nedokáže otevřeně protestovat, uniká z reálného světa do světa denního snění, může mít imaginárního přítele, ve škole trpí, myšlenky má jinde, při dotazu učitele okamžitě reaguje a odpovídá bezchybně.
4. **Tichý, neprojevující se žák** – má neobjevené nadání, učitelé je velmi často nerozpoznán, není aktivován jeho potenciál a postupuje jako ostatní žáci.

4.1 Stanovení správné diagnózy

Stehlíková (2018) uvádí, že chybná diagnóza a nesprávná intervence může mít negativní dopad na vývoj nadaného jedince. Zvláště u nadaných je dobré zabývat se diferenciální diagnostikou a s jakýmkoli podezřením na problém se obrátit na odborníky, kteří podezření vyvrátí nebo potvrdí. Často můžeme váhat, jestli dítě netrpí například poruchou autistického spektra nebo poruchou pozornosti. Odborník na základě pozorovaných projevů, ale také frekvence a intenzity daného chování může stanovit správnou diagnózu. Pokud je dítě tiché, introvertní a plaché projevující se navenek podobně jako dítě s poruchou autistického spektra, vůbec být autistické nemusí! Diagnózy mají tedy svoji důležitost a je nutné vědět, co konkrétního je potřeba dělat, aby daný jedinec mohl prožít naplněný a spokojený život. Diagnóza by se neměla stát výmluvou, ale efektivní možností poskytnutí správné podpory.

4.1.1 Nadání a porucha autistického spektra

Podle Stehlíkové (2018) je hranice mezi diagnózou poruchy autistického spektra (PAS) a mimořádným nadáním velmi tenká. Společným znakem je specifické fungování mozku, prožívání, vnímání a myšlení. Obě skupiny dětí mohou mít problémy v komunikaci, mohou se vyznačovat vysokou citlivostí a specifickým chováním. V obou případech se takto už narodí a zůstávají tak po celou dobu života. Rozdíly jsou vymezeny **vnitřním nastavením** a v **oblasti IQ**. Mimořádně nadané děti mají IQ nad 125/130, děti s PAS se pohybují mezi mentální retardací, průměrnou inteligencí až inteligencí nadprůměrnou. Lidé s autismem nerozumějí společenským normám a chování. Nadaní jedinci normám i společenskému chování rozumějí, ale neuznávají je.

Dalším typem poruchy autistického spektra je tzv. Aspergerův syndrom, který Stehlíková (2018, s. 91) ve své knize popisuje následovně: *„Nadaný jedinec může mít Aspergerův syndrom (PAS bez intelektové a verbální deficiencie). Lidé s Aspergerovým syndromem mají problémy v sociální interakci a mohou mít neobvyklé způsoby chování, například sklon k rutinním činnostem. To mají podobné jako lidé s autismem. Oproti nim jsou však jedinci s Aspergerovým syndromem stejně intelektově a jazykově vybavení jako běžné děti, mohou být dokonce i výrazně nadaní.“*

4.1.2 Nadání a ADHD

Dětská neuroložka Cahová (2010) ve svém internetovém článku popisuje Hyperkinetickou poruchu (HKP) či ADHD (z anglického *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) jako **neurovývojovou poruchu** vyznačující se deficitem pozornosti, impulzivitou a hyperaktivitou. Porucha nesouvisí s inteligencí, objevuje se už od raného dětství a některé nadané děti tuto poruchu skutečně ve vzácných případech mají.

Stehlíková (2018, s. 97) na ni navazuje a přidává: *„ADHD se může vyskytovat ve spojení se specifickými poruchami učení. Jak u ADHD, tak u specifických poruch učení je třeba dát si pozor na to, aby dítě nebylo stigmatizováno, aby si nemyslelo, že je špatné, divné nebo celkově neschopné. Specifické poruchy učení ani ADHD nesouvisejí s tím, jestli je nebo není člověk chytrý, vyskytují se i u lidí s mimořádným nadáním a vysokou inteligencí. Podle některých odhadů je až u 50 % nadaných jedinců mylně diagnostikováno ADHD. Příznaky ADHD jsou mylně ztotožňovány s normálními projevy nadaných jedinců. Je proto potřeba,*

aby nebyla zaměňována psychomotorická overexcitabilita (nutkání k pohybu, impulzivita), psychomotorická dyssynchronie a nedostatečná motivace (pocit nudy)“. Potvrzení diagnózy ADHD je v rukou odborníků a vyžaduje oficiální test. Případná následná medikace je také na doporučení odborníka. Nedoporučuje se bezmyšlenkovitě přistupovat k podávání léků. Dnes již existují různé vědecky ověřené metody, techniky a terapeutické postupy, které jsou v mírnění příznaků efektivnější než medikace a nemají nežádoucí účinky.

4.1.3 Nadání a dvojí výjimečnost

Machů (2006) ve své práci charakterizuje jedince s dvojí výjimečností jako osoby s mimořádnou schopností, která je spojená s určitým handicapem. Za tyto jedince jsou považováni (Davis, Rimm, 1998 in Machů, 2006):

- nadání s poruchami sluchu,
- nadání s poruchami zraku,
- nadání se sociálně-emocionálními problémy,
- nadání s fyzickým či dalším zdravotním handicapem,
- nadání se specifickými vývojovými poruchami učení,
- nadání s mentální retardací (u neintelektových druhů nadání),
- nadání se sdruženými poruchami.

Portešová (2009) ve své knize o psychologických specifikách rozumově nadaných žáků s dyslexií zmiňuje dvojí výjimečnost ve vztahu k paralelní existenci rozumového nadání a poruch učení. Přestože se první zmínky o této problematice objevily již v sedmdesátých letech minulého století a další zvýšený odborný zájem byl zaznamenán ještě o dvacet let později, není tato oblast dodnes dostatečně popsána. Chybějící vymezení dvojí výjimečnosti má za následek chybnou interpretaci problému ve smyslu pouze jednostranné identifikace buďto pouze „nadání“ nebo jen „poruchy učení“ a s tím související nedostatečná podpora ve vzdělávání.

V posledních letech se problematikou dvojí výjimečnosti zabývá Stehlíková (2016), která takto nazývá skupinu nejen intelektově nadaných dětí, jejichž nadání je spojeno s hendikepem fyzickým nebo mentálním či s poruchou učení. Z psychologického hlediska se jedná o nadané děti, které nejsou schopné adekvátně reagovat, s nízkým sebevědomím, našťvané a frustrované. Většina z nich nechápe příčiny svých těžkostí. Jejich školní výsledky

jsou průměrné až podprůměrné, narušují výuku. Okolím jsou vnímány jako divné a hloupé, jejich schopnosti jako slabé. Spolužáci se jich straní a vyhýbají se jim. Tyto děti jsou identifikovány odborníky jako děti nadané, ale vykazující výsledky pouze v určitých oblastech. Nejdůležitější je správná a odpovídající podpora v rámci rodiny i školy,

V rámci rodiny Stehlíková (2016) zdůrazňuje nutnost existence společných rodinných zájmů a důležitost času rodičů stráveného se svými dětmi. Dále podtrhuje potřebu uznání jejich nadání a přijímání realistických výzev i přiměřeného rizika. Rodiče by měli být pro dítě opěrným bodem, zárukou bezpečí a jistoty, stát za nimi ve styku s okolím světem.

V rámci školy je podle Stehlíkové (2016) důležité, aby děti zažily úspěch v oblasti svých silných stránek a trávily čas se svými spolužáky a vrstevníky. Mohou se umístit do třídy pro nadané děti, do školy typu Montessori, nebo do školy pro děti se specifickými poruchami učení. Zde mohou rozvíjet své dovednosti a zručnost a naleznou zde potřebnou podporu a pomoc.

5 Problémy v sociální interakci (vztazích)

Podle Kantorové a kol. (2010) si můžeme pod pojmem sociální vztahy představit navazování sociálních kontaktů a vztahů nejen v rámci rodiny, školy, vrstevnických skupin, ale také v širším kontextu celé společnosti, do níž se zapojujeme. Tyto sociální vztahy pak hrají klíčovou roli při formování osobnosti nadaného dítěte, kde nevhodné rodinné nebo i učební prostředí může dle Hříbkové (2007) posilovat i tak zvýšenou sensitivitu a vyústit v přecitlivělost. Ta posléze vytváří živnou půdu pro negativní vnímání sebe sama a podněcuje k nedostatku sebedůvěry nadaných dětí. Navíc se tyto děti podle Juráškové (2006) projevují většinou introvertně, což často souvisí s problémy v navazování kontaktů a ve vzájemné spolupráci v rámci vrstevnické skupiny.

Stehlíková (2016) k tomu dodává, že nadaní se musí často konfrontovat se závidí, nepřijícností a agresivitou. Mnohdy není z vnějšího hlediska co závidět, přesto i jen samotná přítomnost nadaných ve druhých vzbuzuje závist a zášť. Necítí se s nadanými ve své kůži, mají dojem, že se nemohou přirozeně projevit podle sebe. Nadaní jedinci ani nemusí nic říkat, probíhá to mimoslovně.

Podobný názor sdílí i Fábik (2019), který uvádí, že nadané děti mohou mít přirozeně potíže s dětmi, které nejsou na stejné intelektuální úrovni, protože jejich aktivity, zájmy a hry bývají odlišné, což může vést k izolaci a nezávislé činnosti nadaných. Tento nesoulad může být nadaným dítětem interpretován také jako odmítání nebo nezájem o vlastní osobu, což může mít negativní dopad na jeho další osobní a sociální rozvoj.

Hříbková (2007) doplňuje, že nadaní zažívají pocity odlišnosti a jinakosti ve vztahu ke svým vrstevníkům a spolužákům. Na jedné straně jsou spolužáky obdivováni a na druhé straně vnímají vůči své osobě závist až nepřátelství. To vede ke konfliktu uvnitř a k často nepřiměřenému, vzdorovitému a neadekvátnímu chování.

5.1 Sociální vztahy v předškolním věku

Nadané děti předškolního věku projevují dle Hříbkové (2007) značnou nezávislost, samostatnost a sebedůvěru. Mají sklon k dominanci a rády všechno řídí. Ostatním dětem pomáhají a všimají si jejich potřeb. Svými vrstevníky jsou respektovány a považovány za přirozeného vůdce. Charakteristickým projevem nadaného chování dětí předškolního věku je dominance a empatie. K ovlivňování chování ostatních využívají verbálních prostředků

a již v tomto věku se opakovaně setkáváme se snahou navazovat kontakty se staršími dětmi a s dospělými. Vypělá sociální oblast dítěte je spojena s vysokou oblibou u vrstevníků.

Jurášková (2006) toto potvrzuje a dodává, že mladší nadané děti mají tendenci uspořádat, řídit a organizovat věci i lidi kolem sebe. Vymýšlejí si různá pravidla a očekávají od ostatních, že se jim budou podřizovat, a vyvolávají nevoli u svých vrstevníků.

Toto období dominance však netrvá dlouho a dle Hříbkové (2007) se již ve školním věku můžeme setkat s tím, že nadané dítě postupně začíná zaujímat místo okrajového a málo důležitého jedince ve struktuře školní a vrstevnické skupiny, a je ostatními členy z různých důvodů vytlačováno.

5.2 Sociální vztahy ve školním věku

Fábik (2019) v souvislosti s postavením nadaných žáků v běžné třídě uvádí, že se tyto děti často vyskytují na jednom z krajních pólů - buď jsou odmítnuti pro své nadání, nebo naopak za určitých okolností zaujímají ve třídě dominantní postavení. Přestože k tomuto vyjádření nejsou rozhodující kritéria doposud uspokojivě objasněna, domnívá se autor, že v případě extroverze, emoční stability, prosociálního chování, přizpůsobivosti a podobných zájmů jako u ostatních dětí ve třídě, může toto dítě dosáhnout dominantního postavení. Naopak v případě introverze, plachosti a projevované výrazné odlišnosti je toto dítě vytlačeno na okraj skupiny.

Podle Stehlíkové (2018) si nadané dítě začíná v této době uvědomovat, že má se svými vrstevníky jen málo společných zájmů a připadají mu o mnoho let mladší. Kamarády si tedy začíná hledat mezi staršími a dospělými osobami. Takže jakási zažitá představa asociálního jedince mimo realitu je velmi nebezpečný předsudek. Nadaný jedinec si prozatím jen nenašel blízkou osobu a není tedy pravda, že by nebyl schopen sociální interakce. Podaří-li se dítěti najít sobě podobně smýšlející osobu v podobě kamaráda, otevírá se takovému vztahu a cítí se šťastněji. Potřeba pevné citové vazby k vrstevnické osobě pomáhá utvářet pozitivní představu o sobě samém.

Stehlíková (2018) dále pokračuje, že u nadaného dítěte školního věku má intelekt jednoznačně navrch. Dítě se ptá, přemýšlí a zajímá. Je zaujaté svými myšlenkami a tématy a může jakoby přehlížet druhé.

5.3 Sociální vztahy v pubertě

Stehlíková (2016) popisuje dospívání jako klíčové období v životě každého člověka, kdy se z dítěte stává dospělý jedinec, který si touží vybudovat vlastní osobnost. Rozvíjí se v oblasti tělesné, psychické, intelektuální, citové a sociální. Začíná si budovat sebevědomí, sebepojetí, sebedůvěru a sociální uvědomění. V tomto období jsou důležité sociální kontakty, identifikace se skupinou a i to, jak je jedinec skupinou přijímán.

Dospívající nadané děti se dle Stehlíkové (2016) snaží v rámci budování sociálních vztahů s širším okolím přizpůsobit, zalíbit se, přejí si být přijímáni a nestojí o odlišnost. Nicméně si tyto adolescenti uvědomují, že mezi nimi a ostatními je jistý odstup a nemožnost přiblížení. Popírání vlastní odlišnosti vede ke zmatkům a problémům v sebepojetí. Přesto se snaží zapadnout a být normální. S touto situací se snaží vyrovnat několika možnými způsoby:

- Že jsou sami vůdci. Tato varianta je velmi vzácná a vzniká jen za velmi dobrých podmínek, dobrého rodinného zázemí, vhodné výchovy, pocitem zdaru a všeobecným přijímáním jedince.
- Že jsou třídní „šišci“. Upozorňují na sebe vtipným chováním, protože nechtějí být na okraji, ale vědí, že nemohou zapadnout.
- Že stojí stranou. Tato skupina nadaných se příliš nezapojuje do dění ve třídě, drží se stranou od ostatních.
- Stanou se terčem zastrašování a šikany.

Cenková (2010) doplňuje Stehlíkovou o užší pojetí sociálních vztahů v rámci rodiny. Píše, že pubertální období je pro nadané děti zvláště citlivé. Upozorňuje na riziko přehlížení zjevného nadání a potřebu zaměřit se na rozpoznání nadprůměrné schopnosti s respektováním individuálních odlišností, a to nejen ve škole, ale hlavně v rodině. Cenková (2010, s. 71) přímo píše, že: *„Při výběru střední školy bychom tyto děti neměli tlačit někam, kde samy vědí, že nechtějí studovat“*. Tuto problematiku ilustruje na příkladu ze své praxe. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče čtrnáctiletého chlapce přišli do poradny s tím, že jejich syn nosí domů špatné známky a že jeho životním snem je stát se kuchařem. S tím samozřejmě rodiče rezolutně nesouhlasili a tlačili svého syna do rozhodnutí výběru školy, díky které bude dle jejich názoru v „životě šťastnější“. Po rozhovoru s chlapcem autorka u něj identifikovala zjevné nadání i nadprůměrný intelekt a společně s rodiči našli kompromisní řešení. Chlapec se vyučil kuchařem, jak si přál, vystudoval hotelovou školu a nakonec pokračoval studiem na vysoké škole.

5.4 Předsudky

Ve společnosti stále přetrvávají zažitá představy o nadaných jedincích. Hříbková (2007) poukazuje na to, že okolí od takovýchto dětí očekává výjimečnost a stoprocentní výkon. Představy tohoto okolí jsou ovšem často nerealistické a založené na nesprávných předsudcích vyvozených z nepochopení nadaných. Důležitým krokem je pak tyto předsudky překonávat a odstraňovat.

Podle Stehlikové (2016, s 22, 23) se jedná o tyto nejčastější představy:

- *„Nadaní lidé nosí velké brýle a vynikají ve vědě a matematice*
- *Nadaní lidé jsou výjimeční*
- *Nadaní lidé jsou šťastní*
- *Nadaní lidé umí všechno vyřešit*
- *Nadaní lidé jsou oblíbení a mají mnoho přátel*
- *Nadaní lidé jsou povýšení*
- *Nadaní lidé jsou sebevědomí*
- *Nadaní lidé jsou úspěšní*
- *Nadaní mají IQ vyšší než 130“.*

5.5 Nálepkování

Kopáčová (2019) popisuje nálepkování (neboli labelling) jako jednu z forem negativního hodnocení. Jde o určitý způsob nahlížení (nejen) dospělých na děti nebo smýšlení o nich, kdy v určitých situacích a často i nevědomky hodnotíme např. vzhled nebo chování určitého dítěte. To posléze toto hodnocení přijímá jako bernou minci a bude mít tendence se dle své nálepky takto opakovaně chovat, přestože se se svou nálepkou vnitřně neztotožňuje. Nálepkování má tudíž negativní vliv na sebedůvěru takto „stigmatizovaného“ dítěte, které se navíc bude této „nálepky“ v budoucnu velice těžce zbavovat.

Nálepek může být několik druhů a můžeme je dle Maxové (2020) rozčlenit např. na:

- **Nálepky úlevové a omlouvací** (On je hyperaktivní, je zřejmé, že chvíli neposedí. Ona je nedonošená, nezvládne to, co ostatní. On je po svém otci, je jasné, že bude pomalý.)
- **Nálepky dehonestující a ponižující** (To je smraďoch. To je moula. To je mimoň. On je nemožný, divný.)

- **Nálepky nadřazující a zavazující** (Ona má obrovské výtvarné nadání, bude umělkyně. Bude mluvit čtyřmi jazyky a studovat v zahraničí.)

Ve vztahu k nadaným dětem se objevují nálepky nadřazující a zavazující, které však pro tyto děti mohou znamenat velikou psychickou zátěž. Jak již bylo naznačeno v úvodu čtvrté kapitoly, Mudrák (2015) se pozastavuje nad označením „nadané dítě“ jako určitou nálepkou pro děti, které musí vše zvládnout a nemají žádné slabiny. Je od nich očekáván vždy stoprocentní výkon a nejsou u nich tolerovány žádné chyby. Případné selhání je pak dle Hříbkové (2007) zraňujícím způsobem komentováno nejen jejich vrstevníky, ale i rodiči a učiteli. To je pak u nadaných dětí spojeno s vytvořením negativního sebeobrazu a s tím souvisejícím nedostatkem sebedůvěry a podceňováním se.

6 Problémy v emocionálním prožívání

Podle Stehlíkové (2016) je citlivost až přecitlivělost specifickou vlastností nadaných jedinců. Na vnější podněty reagují silněji a intenzivněji, proto narážky běžně vnímané jako neškodné mohou brát jako útok na svoji osobu. Nadaní lidé si nejsou jistí, jak mají v těchto případech reagovat a díky tomu jsou často konfrontováni s negativními postoji okolí vůči takovýmto projevům svého chování.

Podobně problémy v emocionální oblasti nadaných popisuje Portešová (2009), která uvádí že, v některých případech u nich dominuje zvýšená impulzivita, agresivita, vyšší vnitřní napětí a defenzivita. Jedná se o emočně-behaviorální problémy pramenící z frustrace, nudy ve školním prostředí nebo z pocitů zmatenosti.

Emocionální výlevy či frustraci zmiňují i Fořtík, Fořtíková (2015) jako důsledek pramenící ze zaostávání jemně motorických schopností za schopnostmi rozumovými. Při nedosažení stanoveného cíle nadané děti reagují intenzivně a neadekvátně.

Tento projev nerovnoměrného vývoje označuje Stehlíková (2018) jako asynchronní vývoj neboli **dyssynchronii**, kdy jedna vývojová složka – převážně kognitivní je akcelerovaná a ostatní složky převážně emocionální a sociální postupují obvyklým tempem. Nejedná se o patologii, spíše jde o přirozený vývoj u některých nadaných vyžadující přizpůsobení výchovy a vzdělávání. Naproti tomu však existují i jiné názory. Ty s označením „asynchronní vývoj“ nesouhlasí a tvrdí, že takovýto pohled na nerovnoměrný vývoj má původ v nepochopení charakteristik nadaných dětí. Tento postoj zastává např. slovenský psycholog Fábik (2019) a podobně smýšlející je i britská psycholožka Freeman (2008).

Freeman (2008) podpírá názor synchronního vývoje nadaných dětí svým výzkumem, ve kterém u nich neshledala žádné rozdíly v emocionální oblasti a poukazuje na neplatnost názoru, že jsou nadané děti emočně nevyrovnané. Případné emoční problémy byly důsledkem příčin, které by rozrušily každého jedince. Svůj výzkum autorka uzavírá tvrzením, že nadané děti jsou minimálně stejně sociálně a emočně adaptovatelné jako kdokoli jiný.

Podobně Fábik (2019, str. 131) zástava názor synchronního vývoje nadaných dětí jak v kognitivní, tak i emocionální oblasti a píše, že: „*asynchronní vývoj nadaných dětí je nesprávný předpoklad založený na zjednodušených výzkumných postupech a chybných interpretacích projevů chování*“.

I přes existující názory na synchronní vývoj nadaných jedinců se budeme v této práci držet opačného pojetí emocionálního vývoje a budeme ho považovat u nadaných dětí za asynchronní.

6.1 Dyssynchronie (asynchronní vývoj)

Stehlíková (2018, s. 51, 52) popisuje dyssynchronii jako: „*specifický nerovnoměrný, heterogenní vývoj v jednotlivých složkách a vlastnostech osobnosti. Jedná se o nesoulad mezi složkou kognitivní (poznávací, intelektovou), citovou (emocionální), sociální a psychomotorickou – u každého nadaného dítěte jedinečným způsobem.*“

Stehlíková (2018) dále pokračuje, že asynchronní vývoj způsobuje nadaným dětem problémy s okolím, které si odlišnosti nesprávně interpretuje a negativně i nespravedlivě hodnotí. Čím více se dítě jeví jako chytré, tím více jsou zřejmé a viditelné méně rozvinuté oblasti. Mezi složkami vzniká propast, která nadanému dítěti komplikuje život. Z tohoto důvodu je důležité podporovat rozvoj emočních, sociálních a tělesných složek, aby se co nejvíce dorovnaly ke složce kognitivní a působily pozitivně na psychiku nadaného.

Portešová (2009) dodává že, emocionální problémy mohou vznikat v důsledku stereotypních postojů a výkonových bariér, prezentovaných rodiči, školou i širší společností. Mohou vést nejen ke snížení školního výkonu žáka, ale i ke snížení vlastních očekávání. V důsledku dyssynchronie vznikají sociální a emocionální problémy. Asynchronní vývoj je tedy zdrojem významného stresu a úzkosti a může být příčinou vzniku sociální izolace.

Jako příklad praktického důsledku dyssynchronie ve škole uvádí Stehlíková (2018) problémy se psaním, hlavně u dětí, které se velmi brzy naučili číst. Rychlost myšlení komplikuje pohyb ruky - psychomotorická složka osobnosti vykazuje snížení oproti kognitivní. Vhodnou podporou a intervencí lze tyto projevy zmírnit, aby nezhoršovaly kvalitu života a školní výsledky. Také rozdílný vývoj řeči a myšlení způsobuje problémy. Nadané dítě se může zakoktavět nebo zrychleně artikulovat.

Stehlíková (2018) dále vzpomíná na nadané chlapce a dívky, se kterými pracovala. Uvádí, že na nich byl zřejmý tělesný neklid, neustálé pohupování nohama a pohyby rukou, které značily napětí v jejich těle. Rodiče už byli z jejich potřeby se stále hýbat a něco dělat velmi vyčerpaní. Tato tendence vypovídala o kompenzaci nerovnoměrného vnitřního vývoje a nutností si ulevit, kterou dítě činilo nevědomě. Okolí rodiny hodnotilo tyto projevy chování

jako nevychovanost nebo výsledek nezvládnuté výchovy a dávalo dítěti negativní zpětnou vazbu. Dětem tento způsob hodnocení postupem času snižoval sebevědomí, protože nerozuměly tomu, co dělají špatně, protože nedělaly vědomě nic úmyslně zle.

6.2 Emocionální dyssynchronie

Stehlíková (2018) si pojem emocionální dyssynchronie vysvětluje tak, že to není klasická citová nezralost nebo nevychovanost. Jedná se o nesoulad mezi vývojem intelektovým a citovým a s nevychovaností nemá nic společného. Dítě díky svému pronikavému myšlení získává ze svého okolí informace, které jsou pro něho znepokojivé a vyvolávají v něm úzkost. Není vybaveno na to, aby si ve svém věku s těmito informacemi dokázalo poradit. Rodiče často musí odpovídat na otázky okolo smrti a umírání, o existenci Boha, proč jsou války nebo proč se zabíjí zvířata. Nadané děti projevují starost o osud planety. Dítě zažívá přívaly emocí, kterým se nedokáže bránit.

6.3 Hypersenzitivita

Sword (2013) se zabývá přecitlivělostí nadaných dětí ve svém článku, který uveřejnil internetový portál Mensa ČR: Pro nadané děti (2013). Autorka předpokládá, že nadměrná vzrušivost je vrozená a jde o genetickou predispozici nervové soustavy. Jedinci se silnou vzrušivostí prožívají své zážitky intenzivněji než je obvyklé a mají v porovnání s průměrem sklon reagovat silněji na věci, které se jim přihodí. Tato koncepce napomáhá rodičům nebo i učitelům více porozumět chování nadaných dětí. Mají tak možnost uvědomit si, že alespoň něco z toho, co tyto děti dělají, nedělají proto, aby někoho rozčílily, ale že je to díky tomu, jaké tyto děti ve skutečnosti jsou.

Sword (2013) dále pokračuje, že pro sociální okolí a i dítě samotné je důležité si existenci této nadměrné vzrušivosti uvědomit. Díky pochopení své predispozice k určitým reakcím v určitých situacích mohou nadané děti lépe porozumět sami sobě a zároveň se učit vyrovnávat se s obtížemi, které jsou s přecitlivělostí spojeny.

Podobný pohled má i Stehlíková (2018), která píše, že vysoká citlivost je podmíněna primárně geneticky a neurobiologicky a že hypersenzitivitu nadaných jedinců nelze chápat zjednodušeně jako klasickou emoční nezralost. Nadané dítě může na okolí působit jako

nevychované a neschopné zvládat své emoce. Hypersenzitivita však nemá nic společného s nevychovaností. Hlavním rysem nevychovanosti je pocíťovaná neúcta ke druhým lidem, u nadaných dětí jde často spíše o to, že si se sebou nevědí rady. Nejsou naplňovány jejich potřeby a jejich chování nesouvisí s motivací druhým ublížit. Jednoduše neví, jak své emoce správně zvládnout. Proto je podle autorky nutné, aby se nadané děti již od útlého věku učily se svou vysokou citlivostí zacházet.

Stehlíková (2018, s. 56) dále doplňuje, že: „*Dítě musí mít možnost svobodně cítit své emoce – což nastává tak, že není snižováno za to, že cítí, co cítí – a to se týká hlavně emocí negativních (vztek, strach, úzkost, naštvanost, znechucení, znepokojení apod.), se kterými se dále adekvátně pracuje.*“

6.4 Emoční inteligence

Goleman (in Armstrong, 2007, s. 160) definuje emoční inteligenci jako „*schopnost či talent orientovat se ve vlastních citech, pocitech, náladách i v citech, pocitech, náladách jiných lidí, využívat toho pro motivování sama sebe, pro dobré zvládání emocí a pro své vztahy*“.

Stehlíková (2018) si představuje emoční inteligenci jako schopnost vnímat ostatní lidské bytosti, své emoce, umět s nimi tvořivě zacházet, umět je ovládat a být při tom v souladu se svými hodnotami vede k větší harmonii a spokojenosti v životě. Vzhledem k faktu, že za emoční dyssynchronií stojí rozvoj intelektu na úkor emoční složky, autorka doporučuje, aby se nadané děti učily zacházet se svými emocemi již od útlého dětství. Pokud by emoční stránka byla takto z kraje podchycena, nemuselo by k emoční dyssynchronii vůbec docházet.

Přikláníme se k tomu, že rozvoj a formování emoční inteligence je jednou z cest jak eliminovat nepříznivé následky emoční dyssynchronie a jak bojovat s hypersenzitivitou, a to pomocí pěti polí emoční inteligence dle Golemana (2000), které je založeno na rozvíjení sebeuvědomění, sebeovládání, sebemotivace, empatie a společenské obratnosti.

7 Další rizika

V této kapitole se budeme stručně zabývat dalšími riziky, která mohou významně ovlivnit vývoj a výchovu nadaných dětí a jsou i součástí dotazníkového výzkumu v praktické části této bakalářské práce. Zmíněnými rizikovými oblastmi jsou:

- 1) Literatura
- 2) Vyhoření
- 3) Uznávání rolí

7.1 Literatura

Dle našeho názoru je literatura bezpochyby prvotním zdrojem poznatků o nadaných dětech nejen pro rodiče, ale i odborníky. Měla by pomoci vyznat se v definicích klíčových pojmů, vymezit důležité charakteristiky a vytvořit ucelený obraz problematiky nadaných jedinců. A hlavně by měla odpovědět na důležité otázky, jako např.:

- Co je to nadání?
- Jak nadání identifikovat?
- Jak vymezit toto nadání (druh nadání, resp. kombinace)?
- Jak porozumět potřebám nadaných od útlého dětství přes dospívání po dospělost?
- Jak nadané děti vychovávat?
- Na co si dát při výchově nadaných dětí pozor?
- Na co se připravit v rámci výchovy nadaných dětí?

A měla by také pomoci pochopit odlišnosti nadaných od běžné populace v sociální, emocionální či jiné oblasti.

Také si myslíme, že na dnešním trhu existuje celá řada zajímavých publikací o nadaných dětech v knižní nebo elektronické podobě od mnoha různých autorů. Určité riziko pro výchovu a vzdělávání však může být dáno nejen neúplností nebo nesrozumitelností odborné publikace, ale i nejednotností v názorech mezi odbornou veřejností. To jen podtrhuje fakt, že problematika výchovy nadaných dětí je velice náročné a komplexní téma. Nadání je dar a výchova a vzdělávání nadaných dětí může být pro ty, kteří je vypravují do života zátěží a stresem. Je to náročná práce, která často dostává rodiče i pedagogy do situací bezradnosti, vyčerpání či dokonce k syndromu vyhoření.

7.2 Vyhoření

Dle Kebzy, Šolcové (1998) se vyhořením rozumí emoční vyčerpání a ztráta motivace, které jsou důsledkem dlouhodobého působení chronických emočních a mezilidských stresorů. Syndrom vyhoření či vyhaslosti (burnout syndrom) patří k jevům, o nichž jsme ještě před několika desítkami let nevěděli. Jde o stav celkového, především však psychického vyčerpání, který se projevuje v oblasti myšlení, motivace, emocí a následně celého prožívání a výkonnosti. Ukazuje se, že v rodinné sféře vyhořením nejčastěji trpí ženy-matky.

Kebza, Šolcová (1998) dále popisují hlavní příznaky vyhoření, mezi které patří celková slabost až pocit nemoci, ztráta zájmu a beznadějný negativní postoj k činnostem i k lidem. Zároveň jde často i o pocit bezmoci vůči životu jako celku. Psychické vyhoření si na obecné rovině nejčastěji spojujeme s oblastí zaměstnání založených na kontaktu a komunikaci s druhými lidmi, především s některou z takzvaných pomáhajících profesí, například se zdravotníky, poskytovateli terapeutických služeb, pedagogy, sociálními pracovníky.

V literatuře se často objevuje pojetí vývoje vyhoření od Maslachové (In Bartošíková, 2006), která vývoj popsala jako čtyřfázový model:

1. Fáze – nadšení, kde jsou v popředí ideály, zaujetí a často dochází k přetěžování
2. Fáze – vyčerpání, jak psychické, tak fyzické
3. Fáze – dehumanizované vnímání sociálního okolí, odcizení, objevují se i obranné postoje
4. Fáze – vyčerpání, negativismus, lhostejnost

7.3 Uznávání rolí

Pro výchovu (nejen) nadaných dětí je důležité sociální okolí, ve kterém se toto dítě pohybuje a vyrůstá. Během svého raného života se dítě setkává s celou řadou lidí, kteří mu předávají svoje znalosti a zkušenosti a výchovně na něj působí. Tito lidé jako (pra)rodiče, učitelé, vychovatelé, trenéři, sourozenci přebírají v danou chvíli určitou výchovnou roli, a to se všemi aspekty, které tato role s sebou přináší.

Stehlíková (2018) doporučuje, aby nadané děti mohly dělat to, co dělat chtějí, což ale neznamená, že nadané děti nepotřebují určit hranice. Zde je důležitá a nezastupitelná role rodičů, kteří musí tyto hranice pevně stanovit, důsledně je hájit a jejich překročení

konfrontovat s důsledky takového chování. Rodiče musí určit časové rozmezí, v kolik hodin bude dítě vstávat, oblékat se, snídat, čistit si zuby a odcházet do školy. Nesmí přejímat zodpovědnost za dodržování, jen čas od času musí dítě zkontrolovat, jestli vše probíhá, jak má. Role rodiče jako autority bude opakovaně prověřována a nadané děti budou opakovaně vytvářet tlak na tuto autoritu. Budou opakovaně kontrolovat jimi určené hranice a jejich pevnost. Rodiče ve své roli nesmí ustoupit, ale ani křičet. Je třeba opakovaně vysvětlovat, proč je nutné danou činnost dělat. Rodič by se neměl nikdy uchýlovat k fyzickým trestům ani užívat psychické manipulace.

Stehlíková (2018) dále pokračuje, že rodiče, ale ani učitelé či trenéři nadaných dětí by neměli přehlížet neuctivé a neslušné chování dětí k druhým, pokud jim nevyhoví a nevyjdou ihned vstříc. Nadané děti se musí učit kompromisu i tomu, že ostatní mají rovněž svoje potřeby a přání. Ustupování nadaným dětem, pokud budou rozladěné nebo se budou vztekat, jim může do budoucna spíše uškodit. Nadané děti jsou přesvědčeny o své pravdě, ale jsou to stále jen děti a mohou se zmýlit. Autorka pak zakončuje úvahou, že dospělí jsou tady od toho, aby vysvětlovali, diskutovali, korigovali a zakazovali. Fyzické ani psychické útoky nadaných dětí směrem k ostatním jsou nepřípustné.

II. Praktická část

8 Metodologie výzkumného šetření

V této kapitole si podrobněji popíšeme cíl výzkumu, který jsme si stanovili. Také si vymežíme výzkumné metody, kterých bylo využito při sběru dat, a následně si tyto cíle i metody podrobněji charakterizujeme v následujících podkapitolách.

8.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části bylo identifikovat a pojmenovat rizika, která významně rizikově ovlivňují výchovu a vzdělávání nadaných dětí.

8.2 Metoda sběru dat

V praktické části bylo pro sběr potřebných dat využito dotazníkové metody, která je podle Chrásky (2007) jedním z nejčastějších způsobů získávání dat v pedagogickém výzkumu. Jedná se o způsob písemného kladení otázek a získávání odpovědí. Představuje soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, na které dotazovaný (respondent) odpovídá písemnou formou.

Skutil (2011) uvádí, že podstatou dotazníků je zjišťování dat o respondentovi (náznaky, postoje), na které se výzkumník ptá a které ho zajímají. Dotazník bývá často používán v sociologických, demografických a dalších šetřeních zabývajících se člověkem.

Výhody a nevýhody dotazníku

Výhodou dotazníků podle Chrásky (2007, s. 164) je, že: „*umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů*“. Naproti tomu autor vidí nevýhodu v tom, že nezjišťuje to, jací dotazovaní (respondenti) skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe vidí, nebo chtějí, aby je vnímalo okolí.

Skutil (2011) považuje za výhodu snadnou a rychlou administraci, možnost oslovení většího počtu respondentů, ze kterého vyplývá značné množství získaných údajů a informací, které nejsme schopni získat jinou cestou, kvantifikovatelnost získaných dat a anonymita respondentů. Nevýhodu spatřuje autor v tom, že respondentovi nemusí vyhovovat daná forma dotazování. Je možné, že může dojít ke zkreslení odpovědí žádoucím směrem, respondentu může být omezen prostor pro odpovědi. Musíme tedy počítat se značnou subjektivitou odpovědí.

Druhy položek v dotazníku

Chráška (2007) označuje otázky v dotaznících jako položky, které lze třídit podle různých kritérií. Tímto kritériem může být cíl, pro který je položka určena, forma požadované odpovědi nebo obsah, který položka zjišťuje.

Podle míry otevřenosti Skutil (2011) dále dělí otázky v dotazníku na uzavřené (dichotomické), polouzavřené, otevřené, testové a škálovací.

Forma požadované odpovědi

Chráška (2007) dělí požadované odpovědi podle způsobu, jakým respondent odpovídá v určité položce dotazníku, rozdělujeme položky na otevřené a uzavřené. Uzavřené otázky pak můžeme ještě rozčlenit na nestrukturované a strukturované.

Uzavřené (strukturované) položky

Chráška (2007) uvádí, že se respondentům prostřednictvím uzavřených položek předkládá vždy určitý počet předem připravených odpovědí. Hlavní výhodou těchto položek je jednodušší vyhodnocování odpovědí, ale také to, že respondenti ochotněji vyplňují dotazník s již připravenými odpověďmi. Nevýhodou této formy položek zůstává fakt, že všechny možné kvality odpovědí jsou násilně vtěsnávány do schématu připravených odpovědí. Podle počtu předkládaných odpovědí lze uzavřené položky rozdělit na **dichotomické a polytomické**.

Dichotomické položky již nabízejí respondentovi odpovědi, z nichž si dotazovaný musí vybrat. Mezi výhody patří snazší vyhodnocování, nevýhodou je omezování respondenta ve vyjádření vlastního názoru. Jedná se o odpovědi typu ano – ne – neumím se vyjádřit (Skutil, 2011). Pokud na položku existují dvě odpovědi, které se však vzájemně nevylučují, jde o tzv. **nepravou dichotomii** (Chráska, 2007).

Chráska (2007, s. 166) píše, že: *U polytomických položek se předkládá více odpovědí než dvě. Tyto položky je možno dále rozdělit na výběrové, výčtové a stupnicové. Ve výběrových položkách se respondentům předkládá několik odpovědí, z nichž jednu mají vybrat. Je důležité, aby kategorie odpovědí (nabídky) byly vyčerpávající, ale ne příliš početné.*

Abychom předcházeli riziku, že neuvedeme některou možnou odpověď, můžeme podle Chrásky (2007) použít i nabídky „**jiná odpověď**“. Tuto odpověď volí respondent v případě, že mu nevyhovuje žádná z nabízených možností. Položky tohoto typu bývají označovány jako **položky polouzavřené**. Skutil (2011) doplňuje, že tyto otázky nejprve nabízí varianty odpovědí, ale následně umožňují dovysvětlení.

Chráska (2007) uvádí, že zvláštním druhem výběrových položek jsou uváděny tzv. **škálové položky**. U škálových položek respondent odpovídá tak, že vybírá určitý bod na předložené škále. Škálových položek je mnoho typů a mívají různou podobu. Skutil (2011) tyto typy otázek označuje jako **škálovací otázky** a doplňuje, že zjišťují míru vlastnosti zkoumaného jevu nebo jeho intenzitu.

Gavora (2000) dále doplňuje, že respondent vyjadřuje svůj názor či hodnocení určením polohy na škále. Pro tvorbu škál platí určitá pravidla. Jsou obvykle tvořeny lichým počtem stupňů, aby bylo možné symetricky určit odchylku od středu napravo nebo nalevo. Hodnoty odpovědí na obou stranách by měly být srovnatelné.

Chráska (2007) dále píše, že po respondentovi se požaduje, aby vyjádřil stupeň svého souhlasu, resp. nesouhlasu na hodnotící škále. Stupeň souhlasu (resp. nesouhlasu) s prezentovaným tvrzením vyjadřuje respondent např. zakroužkováním, označením křížkem apod. příslušného čísla na škále.

Struktura dotazníku

Gavora (2000) uvádí tři hlavní části dotazníku.

1. **Vstupní část** – Obsahuje oslovení respondenta, představení se a vysvětlení, proč dotazník vyplňuje a k čemu budou výsledky sloužit. Potvrzení, že výsledky budou anonymní a nebudou poskytovány nikomu dalšímu. Stručné pokyny, jak dotazník vyplňovat. Poděkování za čas, který věnuje vyplňování dotazníku.
2. **Hlavní část** – Obsahuje samotné otázky. Obvykle jsou to identifikační otázky o respondentovi – např. pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání atd. Poté následují vlastní otázky, na které chceme získat odpovědi.
3. **Závěrečnou část** - Poděkování.

Předvýzkum

Po sestavení dotazníku doporučuje Chráska (2007) přistoupit k další fázi k tzv. **předvýzkumu**. Ten slouží ke zjištění, zda otázky v dotazníku jsou srozumitelné a zda odpovědi přináší data, která chceme zjišťovat. Odhaluje zda, vyplňování dotazníku není časově příliš náročné. Není vhodné, aby délka vyplňování přesahovala 20 minut. Provádí se pouze na malém vzorku cca 10 respondentů.

Použité dotazníky

V rámci dotazníkového výzkumu jsme se zaměřili na dvě skupiny respondentů, kde nás zajímal jak názor rodičů, resp. zákonných zástupců, tak i odborné veřejnosti složené z řad pedagogicko-psychologických pracovníků. Byly vytvořeny dva dotazníky:

1. Dotazník pro rodiče nadaných dětí, kde dotazovanými byli pouze rodiče (resp. zákonní zástupci) nadaných dětí.
2. Dotazník pro odbornou veřejnost. Tady cílovou skupinou dotazovaných byli odborníci (pedagogičtí pracovníci, speciální pedagogové, psychologové), kteří se ve své pracovní praxi setkali s nadanými dětmi a osobně s nimi pracovali.

Oba dotazníky byly rozděleny na dvě části. První část se lišila podle cílové skupiny, druhá část byla pro obě skupiny stejná. Dále se lišily i vstupní částí dotazníků.

V první části jsme sbírali následující základní informace o respondentech:

- Pohlaví
- Věk
- Nejvyšší dosažené vzdělání
- Kraj působnosti (u odborníků), resp. pobytu (u rodičů)
- Zda mají osobní zkušenost s nadaným dítětem
- Druh nadání u vychovávaného dítěte (rozumově, sportovně, hudebně, s dvojitými výjimečnostmi atd.)
- Zda vědí, co znamená termín „nadané děti“.
- Zda prostudovali nějakou odbornou literaturu o nadaných dětech

U odborníků nás ještě zajímala **délka odborné praxe** a jejich **konkrétní profese** (učitel/ka, asistent/ka, psycholog/žka atd.). U rodičů jsme navíc zjišťovali, zda je jejich nadané dítě **syn nebo dcera** a zda mají tyto děti **nadání potvrzeno** v pedagogicko-psychologické poradně.

Tato první část dotazníku byla sestavena zejména z uzavřených strukturovaných položek. Využily se však i položky polouzavřené s možností vybrat „jinou odpověď“ s následným dovysvětlením.

Ve druhé části dotazníku, která byla společná pro obě skupiny, jsme respondenty požádali o vyjádření se k předem definovaným rizikovým faktorům (rizikům) rozděleným do následujících šesti kategorií:

1. Rodina
2. Škola
3. Chování nadaných dětí ve škole
4. Problémy v sociální interakci (vztazích)
5. Problémy v emocionálním prožívání
6. Další rizika

V této druhé části jsme použili **škálovací otázky** pro ohodnocení míry každého uvedeného rizika respondentem od 1 do 5 podle toho, zda jej vidí jako významné (vysoké riziko - 5) nebo nevýznamné (nízké riziko - 1).

Nízké riziko ◀	1	2	3	4	5	▶ Vysoké riziko
----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Po vytvoření dotazníků pro obě skupiny byl proveden předvýzkum, jehož cílem mělo být ověření srozumitelnosti otázek v dotaznících. Ukázalo se však, že polovina dotazovaných otázkám v dotazníku nerozumí a nebyla schopna dotazníky vyplnit dle zadání. Proto bylo nutné otázky dle zpětné vazby testovacího vzorku respondentů přeformulovat. Aktualizované dotazníky se posléze opět otestovaly na malém vzorku respondentů a při opakovaném testování byla již návratnost stoprocentní. Finální dotazníky pro obě skupiny respondentů jsou součástí příloh této bakalářské práce.

Dotazníky byly vytvořeny ve formě Google formuláře, jehož odkaz byl posléze rozšířen prostřednictvím sociální sítě Facebook mezi obě cílové skupiny respondentů. Ti odpovídali na dotazy dle přiloženého návodu a vznikl tak soubor dat, který byl následně vyhodnocen. Výsledky získané z druhých částí dotazníků byly srovnávány mezi oběma cílovými skupinami respondentů.

8.3 Výzkumný vzorek

První cílovou skupinou byli rodiče resp. zákonní zástupci nadaných dětí. Jednalo se o záměrný výběr respondentů, protože nás zajímal pouze názor této skupiny rodičů. Rodiče, kteří vychovávají ve své rodině nadané dítě, mají nejvíce zkušeností s nadanými dětmi, a jejich názor byl cenný k určení a stanovení rizik pro výchovu a vzdělávání nadaných dětí.

Abychom předešli zkreslení dat, potenciální respondenti ze strany rodičů byli instruováni ve vstupní části dotazníku, že dotazník je určen pouze pro **zákonné zástupce nadaných dětí**. Navíc byl tento dotazník sdílen prostřednictvím sociální sítě Facebook pouze v soukromé skupině „**Nadané děti**“.

Druhou cílovou skupinou byli odborníci z řad pedagogických pracovníků, psychologů a speciálních pedagogů. Tato skupina byla poměrně široká a zahrnovala **pedagogické pracovníky** (učitele 1. a 2. stupně základních škol, asistenty pedagoga pracující na 1. a 2. stupni základních škol, vychovatele pracující na 1. a 2. stupni základních škol), **psychology** (školní psychology, klinické psychology, psychoterapeuty) a **speciální pedagogy** (školní speciální pedagogy pracující na základních školách, v pedagogicko-psychologických poradnách, ve speciálně pedagogických centrech). Opět se jednalo se o záměrný výběr respondentů, protože nás zajímal pouze názor této skupiny dotazovaných, kteří se setkali během své pracovní praxe s nadanými dětmi.

Abychom předešli zkreslení dat, potenciální respondenti ze strany odborníků byli instruováni ve vstupní části dotazníku, že dotazník je určen pouze pro ty, kteří **mají osobní zkušenost s nadanými dětmi** ze své pracovní praxe. Navíc byl tento dotazník sdílen prostřednictvím sociální sítě Facebook pouze ve specializovaných skupinách pro pedagogy, speciální pedagogy a školní psychology.

Vytvořený dotazník vrátilo se svými odpověďmi celkem 64 respondentů, z toho bylo 45 rodičů a 19 odborníků. Na základě těchto odpovědí byla vytvořena jednoduchá analytická studie, ze které vyplývají konkrétní závěry, které pomohly identifikovat a pojmenovat rizika spojená s výchovou a vzděláváním nadaných dětí. Všichni účastníci odpovídali stanoveným kritériím a žádná data se nemusela vyřazovat. Dvacet šest respondentů ze strany rodičů přímo potvrdilo identifikaci nadání v pedagogicko-psychologické poradně (58 % respondentů) a zbylých devatenáct rodičů (42 % respondentů) napsalo jiné dopovědi, ve kterých byla uvedena identifikace nadání prostřednictvím testů Mensy, soukromé poradny Quido nebo klinickým psychologem. Z řad odborné veřejnosti všichni respondenti v dotazníku potvrdili praktickou zkušenost s nadanými dětmi.

8.4 Technika sběru dat

Připravené dotazníky uložené na internetovém úložišti Google byly sdíleny prostřednictvím sociální sítě Facebook ve skupinách podle cílové skupiny dotazovaných.

První dotazník, který se zaměřoval na skupinu rodičů (zákonných zástupců) nadaných dětí, byl sdílen ve skupině „**Nadané děti**“. Tato skupina je **soukromou skupinou**, která má **6 703 členů**. Skupina „Nadané děti“ je diskusní skupinou, kterou založili pracovníci Centra rozvoje nadaných dětí (www.nadanedeti.cz), které působí na Katedře psychologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity. Skupina je určena i všem odborníkům (např. pedagogům, školním psychologům, pracovníkům pedagogicko-psychologických poraden, vysokoškolským studentům) a rodičům, kteří mají zájem diskutovat na odborné úrovni o problematice nadání. Mnoho rodičů zde hledá i pomoc při výchově a vzdělávání svých vlastních potomků.

Druhý dotazník, který se zaměřoval na odbornou veřejnost. Byl sdílen ve skupinách „**Učitelé +**“, „**Speciální pedagogové**“ a „**Školní psychologové**“.

Skupina „Učitelé +“ je **veřejná skupina**, která má **21 809 členů**. Je přísně profesní a sdružuje jen pedagogy s bezprostředním kontaktem s žáky. Ve skupině mohou být i studenti pedagogických fakult a všichni, kteří se na učitelství připravují. Cílem skupiny Učitelé + je předávání zkušeností a diskuse mezi učiteli, kteří mají rádi svou profesi.

„Speciální pedagogové“ je **soukromá skupina**, která má **5 791 členů**. Je určena pro speciální pedagogy, asistenty pedagoga a jiné, kteří pracují s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Členové si zde mohou vyměňovat nápady, inspirace a zkušenosti.

Skupina „Školní psychologové“ je **soukromá skupina**, která má **1 192 členů**. Skupina slouží na výměnu zkušeností a jako podpora v nouzi. Členové této skupiny jsou pouze psychologové.

8.5 Metoda zpracování dat

Soubor získaných dat byl aplikací Google formuláře vyhodnocen přímo v grafické podobě společně s procentuálním i absolutním vyjádřením podílů jednotlivých odpovědí na určitou otázku.

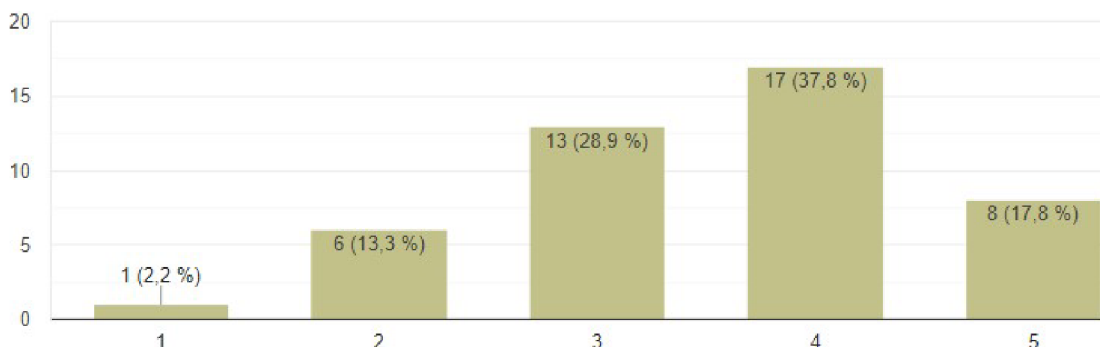
Výsledky první části u obou dotazníků kde byly sbírány bližší informace o respondentech, jsme ponechali bez dalších matematických úprav a jsou přímo prezentovány níže v textové formě v úvodu kapitoly 9 Výsledky výzkumu.

Výsledky druhé části u obou dotazníků, kde byly použity **škálovací otázky**, jsme byli nuceni pro větší přehlednost upravit pomocí váženého aritmetického průměru tak, abychom získali hodnotu charakterizující polohu na hodnotící škále (1 – 5) u dané otázky představující míru rizika pro výchovu a vzdělávání nadaných dětí. Takto upravené výsledky výzkumu jsou mnohem srozumitelnější a hlavně snáze porovnatelné mezi sebou.

V rámci dalšího zpracování dat jsme pro účely této bakalářské práce zavedli pojem **„rizikové skóre“**, který představuje průměrnou hodnotu ze všech hodnocení daného rizika (odpovědí na danou otázku). Toto rizikové skóre může být jednak **„díličí“** – pro každou konkrétní otázku nebo **„výsledné“** – jako sumarizace pro každou kategorii rizik. Výsledné rizikové skóre pak představuje průměrnou hodnotu díličích rizikových skóre v rámci zkoumané kategorie rizik. Pro názornost uvádíme příklad stanovení díličího a výsledného rizikového skóre na následujícím příkladu:

1.1 Vnímáte jako vysoké riziko nerozpoznané nadání potomka vlastními rodiči?

45 odpovědí



Obrázek 1: Příklad vyhodnocení odpovědí na otázky pomocí Google formuláře

Vyhodnocení II. ČÁSTI dotazníku		RODIČE (zákonní zástupci)					Rizikové skóre	ODBORNÍCI					Rizikové skóre	Σ Rizik. skóre	Názorová shoda
		NÍZKÉ riziko		VYSOKÉ riziko				NÍZKÉ riziko		VYSOKÉ riziko					
1	Rodina	1	2	3	4	5	3,89	1	2	3	4	5	3,72	7,61	0,17
1.1	Nerozpoznané nadání dítěte v rodině	2,2%	13,3%	28,9%	37,8%	17,8%	3,56	15,8%	10,5%	36,8%	31,6%	5,3%	3,00	6,56	0,56
1.2	Přehlížení zjevného nadání dítěte v rodině	4,4%	6,7%	11,1%	37,8%	40,0%	4,02	10,5%	10,5%	10,5%	52,6%	15,8%	3,52	7,55	0,50
1.3	Nedostatek finančních prostředků v rodině	17,8%	15,6%	24,4%	28,9%	13,3%	3,04	0,0%	15,8%	42,1%	21,1%	21,1%	3,48	6,52	0,44
1.4	Nevhodný výchovný styl rodičů	0,0%	2,2%	15,6%	17,8%	64,4%	4,44	10,5%	0,0%	21,1%	31,6%	36,8%	3,84	8,29	0,60
1.5	Nedostatek času věnovaný dítěti v rodině	2,2%	6,7%	40,0%	31,1%	20,0%	3,60	0,0%	10,5%	21,1%	31,6%	36,8%	3,95	7,55	0,35
1.6	Nerespektování individuálních potřeb nadaného dítěte v rodině	0,0%	2,2%	6,7%	35,6%	55,6%	4,45	5,3%	5,3%	15,8%	36,8%	36,8%	3,95	8,39	0,50
1.7	Vyhasínání nadání dítěte při nevhodné výchově v rodině	2,2%	0,0%	20,0%	37,8%	40,0%	4,13	0,0%	0,0%	21,1%	26,3%	52,6%	4,32	8,45	0,18

Obrázek 2: Příklad tabulky vyhodnocení dat v MS Excel

Na obrázku č. 1 je uveden příklad vyhodnocení odpovědí na otázku číslo 1.1 z druhé části dotazníku prostřednictvím grafu aplikace Google formuláře. Výsledkem je hodnotící škála od 1 do 5 na ose „x“ a počet respondentů (resp. procentuální podíl těchto respondentů ze všech), kteří konkrétní škálové hodnotě dali svůj hlas, je uveden na ose „y“. Tato data ve formě procentuálního podílu byla posléze přepsána do tabulky aplikace MS Excel (viz obrázek č. 2) pro snazší práci s těmito daty a jejich konečné vyhodnocení.

Pomocí vzorce pro vážený aritmetický průměr jsme pak spočítali „**dílčí rizikové skóre**“ pro danou otázku, kde vahou pro každý bod hodnotící škály je buďto % z celkového počtu odpovědí nebo konkrétní počet odpovědí u daného bodu hodnotící škály. Suma váhy tedy může být buďto 100 % (v případě použití % z celku jako váhy) nebo číslo 45 (celkový počet odpovídajících respondentů). Do následujícího vzorce pro vážený aritmetický průměr:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i w_i}{\sum_{i=1}^n w_i}$$

kde: x_i je hodnotící škála od 1 do 5 a w_i představuje váhu hodnoty x_i podle počtu (nebo % podílu) získaných odpovědí,

dosadíme hodnoty z výše uvedeného grafu a spočítáme následující dílčí hodnotící skóre rizika u dané otázky:

$$\frac{1 * 2,2\% + 2 * 13,3\% + 3 * 28,9\% + 4 * 37,8\% + 5 * 17,8\%}{100\%} = \mathbf{3,56}$$

nebo

$$\frac{1 * 1 + 2 * 6 + 3 * 13 + 4 * 17 + 5 * 8}{45} = \mathbf{3,56}$$

Prostým aritmetickým průměrem dílčích rizikových skóre jednotlivých otázek v dané kategorii rizikových faktorů pak dostaneme „**výsledné rizikové skóre**“ pro danou rizikovou kategorii. V našem případě pro kategorii „Rodina“ ve skupině respondentů „Rodiče“ je výsledné rizikové skóre 3,89, které jsme získali dosazením hodnot dílčího rizikového skóre do vzorce pro prostý aritmetický průměr:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i, \text{ nebo v rozvinuté formě: } \bar{x} = \frac{1}{n} (x_1 + x_2 + \dots + x_{(n-1)} + x_n)$$

kde celkový počet otázek ve skupině „Rodina“ $n = 7$ a hodnoty x_i jsou jednotlivá dílčí riziková skóre. Výpočet pak vypadá následovně:

$$\frac{1}{7} (3,56 + 4,02 + 3,04 + 4,44 + 3,60 + 4,45 + 4,13) = \mathbf{3,89}$$

Čím **vyšší vyjde číslo** aritmetického průměru (díličního nebo výsledného rizikového skóre), **tím vyšší riziko podle názoru respondentů představuje** daný rizikový faktor.

Dalším zajímavým údajem ve výsledných tabulkách je **součet (suma) rizikového skóre** (díličního nebo výsledného) **rodičů a odborníků**. Srovnáním těchto hodnot získáme celkový názor obou skupin dohromady a porovnáním pak můžeme určit „absolutního vítěze“ mezi rizikovými faktory v celé množině respondentů. Podobně jako u předchozího hodnocení výsledků aritmetických průměrů představuje dle dotázaných **vyšší číslo těchto součtů i vyšší hodnocení rizikového faktoru**.

Nakonec posledním údajem v tabulce je „**názorová shoda**“, což je prostý rozdíl v díličním nebo výsledném rizikovém skóre mezi rodiči a odborníky vyjádřený v absolutní hodnotě. **Čím větší je tento rozdíl (čím je větší číslo), tím nižší panovala názorová shoda** mezi rodiči a odborníky a naopak. Tento údaj nám poslouží jako vodítko k vyhodnocení toho, kde se tyto dvě skupiny respondentů názorově více či méně shodovaly.

Pro lepší názornost bylo ve výsledných tabulkách využito podmíněného formátování buňky většinou pomocí žlutooranžové barevné škály, které obecně znamená, čím je větší číslo v buňce, tím je tmavší (tmavě oranžová) barva buňky, viz příklad na schématu níže.

Nejnižší rizikové skóre ◀  ▶ Nejvyšší rizikové skóre

V případě vyhodnocení názorové shody jsme však použili mírně odlišnou škálu „semaforu“, aby se přehlednost v tabulce nesnížila a oddělilo se hodnocení rizik od názorové shody. Nejnižší hodnoty rozdílů (nejvyšší názorová shoda) zbarví buňku tabulky do zelena, nejvyšší hodnoty rozdílů (nejnižší názorová shoda) pak buňku zbarví do červena.

Nejvyšší názorová shoda ◀  ▶ Nejnižší názorová shoda

9 Výsledky výzkumu

V této části bakalářské práce budou prezentovány výsledky provedeného výzkumu. Nejprve slovně okomentujeme vyhodnocení první části u obou dotazníků, které se zaměřily na sběr dat o respondentech z řad rodičů i odborné veřejnosti. Posléze představíme vyhodnocení druhé části dotazníků, kde jsme vyžadovali po respondentech, aby vyjádřili svůj názor na míru rizika u jednotlivých rizikových faktorů.

9.1 Vyhodnocení I. části dotazníku – „Rodiče“

Z řad rodičů odpovídaly na dotazy nakonec pouze ženy (100 %), v drtivé většině ve věku 30 – 50 let (91,1 %), s vyšším nebo vysokoškolským vzděláním (77,8 %). Zapojily se zejména z hlavního města Prahy (22,2 %), Středočeského kraje (20 %) a dále z krajů Jihomoravského (13,3 %) a Moravskoslezského (11,1 %). Odpovědi z ostatních deseti krajů tvoří v dotazníkovém šetření zbylou jednu třetinu. Rozložení pohlaví vychovávaných dětí je takřka vyrovnané, 37,8 % synové a 33,3 % dcery, a další skoro třetina vychovává společně více nadaných dětí (28,9 %). Pouze něco málo přes jednu polovinu dotázaných rodičů (57,8 %) má pak toto nadání potvrzeno přímo v pedagogicko-psychologické poradně. Zbylá část rodičů měla potvrzeno nadání svých dětí prostřednictvím testů Mensy, soukromé poradny Quido nebo klinickým psychologem.

Na dotaz ohledně druhu nadání měli rodiče možnost volby z více odpovědí a z výsledků vyplývá, že jde v převážné většině o kombinace několika druhů nadání. Jako majoritní převládá rozumové nadání (91,1 %) často doplněno o nadání hudební (22,2 %) nebo sportovní (20,0 %). Dvojí výjimečnost přiznalo u svých dětí 20 % rodičů (často dysgrafie, dyslexie, dysortografie, ale objevily se i děti s ADHD či dokonce Aspergerovým syndromem) a 6,7 % rodičů odpovědělo „jinak“, kdy uvedli jinou kombinaci nadání u více dětí v rodině (např. jedna dcera rozumově/výtvarně a druhá dcera rozumově/sportovně nebo první syn rozumově a druhý rozumově/hudebně).

Potěšující je fakt, že při výchově nadaných dětí nespolehají rodiče (tedy maminky) pouze na názory odborníků, ale snaží se i vzdělávat sami a většina maminek (95,6 %) si přečetla alespoň nějaký odborný text nebo knihu.

9.2 Vyhodnocení I. části dotazníku – „Odborníci“

Na straně odborné veřejnosti odpovídali i muži, i když opravdu v nepatrném počtu (5,3 %). Věková struktura respondentů z řad odborníků byla taktéž trochu jiná oproti rodičům a posunuta více na stranu zkušenějších ročníků, kdy oproti rodičům byla věková skupina nad 50 let zastoupena z více než 42,1 % respondentů a takřka shodně se skupinou 30 – 50 let (52,6 %). Vysokoškolské vzdělání měly skoro tři čtvrtiny dotázaných praktiků (73,7 %), ale překvapil i vysoký podíl středoškoláků (26,3 %), kteří byli ochotni dotazník vyplnit. Dle očekávání se vrátily odpovědi zejména od učitelek/učitelů (36,8 %), asistentek/asistentů pedagoga (26,3 %) a školních psychologů (26,3 %). Nemalou část tvořili i psychoterapeuti (10,5 %). Odpovědi byly od nich získány většinou z Olomouckého kraje (52,6 %), z hlavního města Prahy (10,5 %) a z kraje Moravskoslezského nebo Jihomoravského (10,5 %). Ostatní kraje byly zastoupeny jen nepatrně.

9.3 Vyhodnocení II. části dotazníku

Ve druhé části dotazníku bylo položeno celkem 48 otázek, které byly tematicky seskupeny do šesti **rizikových kategorií** - Rodina, Škola, Chování nadaných dětí ve škole, Problémy v sociální interakci (vztazích), Problémy v emocionálním prožívání a Další rizika. Pro zachování přehlednosti byly otázky z dotazníků ve vyhodnocovacích tabulkách nahrazeny stručnou formulací rizika. Odpovědi jsme se posléze snažili okomentovat podle:

- a) nejvyššího dílčího rizikového skóre u 1. rodičů a 2. odborníků,
- b) názorové shody mezi rodiči a odborníky,
- c) nejvyšší hodnoty součtu dílčího rizikového skóre rodičů a odborníků.

U každé kategorie jsou nejprve prezentovány výsledky graficky v podobě tabulky s aritmetickými průměry, kterou jsme dále slovně okomentovali. Pro větší přehlednost se posléze ještě vyjadřujeme k výše uvedeným hlediskům a), b), c).

9.3.1 Rodina

Vyhodnocení II. ČÁSTI dotazníku		RODIČE (zákonní zástupci)					Rizikové skóre	ODBORNÍCI					Rizikové skóre	Σ Rizik. skóre	Názorová shoda
		NÍZKÉ riziko		VYSOKÉ riziko				NÍZKÉ riziko		VYSOKÉ riziko					
1	Rodina	1	2	3	4	5	3,89	1	2	3	4	5	3,72	7,61	0,17
1.1	Nerozpoznané nadání dítěte v rodině	2,2%	13,3%	28,9%	37,8%	17,8%	3,56	15,8%	10,5%	36,8%	31,6%	5,3%	3,00	6,56	0,56
1.2	Přehlížení zjevného nadání dítěte v rodině	4,4%	6,7%	11,1%	37,8%	40,0%	4,02	10,5%	10,5%	10,5%	52,6%	15,8%	3,52	7,55	0,50
1.3	Nedostatek finančních prostředků v rodině	17,8%	15,6%	24,4%	28,9%	13,3%	3,04	0,0%	15,8%	42,1%	21,1%	21,1%	3,48	6,52	0,44
1.4	Nevhodný výchovný styl rodičů	0,0%	2,2%	15,6%	17,8%	64,4%	4,44	10,5%	0,0%	21,1%	31,6%	36,8%	3,84	8,29	0,60
1.5	Nedostatek času věnovaný dítěti v rodině	2,2%	6,7%	40,0%	31,1%	20,0%	3,60	0,0%	10,5%	21,1%	31,6%	36,8%	3,95	7,55	0,35
1.6	Nerespektování individuálních potřeb nadaného dítěte v rodině	0,0%	2,2%	6,7%	35,6%	55,6%	4,45	5,3%	5,3%	15,8%	36,8%	36,8%	3,95	8,39	0,50
1.7	Vyhasínání nadání dítěte při nevhodné výchově v rodině	2,2%	0,0%	20,0%	37,8%	40,0%	4,13	0,0%	0,0%	21,1%	26,3%	52,6%	4,32	8,45	0,18

Obrázek 3: Vyhodnocení kategorie rizik „Rodina“

V první skupině rizikových faktorů „Rodina“ jsme se ptali respondentů na jejich názor, který z rizikových faktorů vnímají jako nejvýznamnější pomocí sedmi otázek. Na straně rodičů dominovalo riziko **nerespektování individuálních potřeb nadaného dítěte v rodině** společně s rizikem **používání nevhodného výchovného stylu, kterým na své nadané dítě působí**. Třetím nejrizikovějším faktorem ze strany rodičů pak byla **možnost vyhasínání nadání dítěte, pokud se s ním v rámci rodiny nevhodně pracuje**. Toto riziko bylo navíc určeno i odborníky jako velice vážné, protože z jejich strany ho označili za největší ze všech uvedených rizik. V tomto bodě nejenže panovala **největší názorová shoda** mezi oběma skupinami respondentů, ale toto riziko má i **nejvyšší součet dílčího rizikového skóre**.

Odborníci navíc ještě spatřovali vyšší riziko ve výchově a vzdělávání nadaných dětí v **nedostatku času, který svému dítěti rodiče věnují** a souhlasili s rodiči, že i nerespektování individuálních potřeb nadaného dítěte může mít dopad na jejich výchovu a vzdělávání a přiřadili tomuto riziku třetí nejvyšší dílčí rizikové skóre.

Tabulka vyhodnocení kategorie rizik „Rodina“	
Hodnocená kategorie	Výsledky
a) Nejvyšší dílčí riziko	<p><u>Rodiče:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nerespektování individuálních potřeb nadaného dítěte v rodině 2. Používání nevhodného výchovného stylu, kterým na své nadané dítě působí 3. Možnost vyhasínání nadání dítěte, pokud se s ním v rámci rodiny nevhodně pracuje
	<p><u>Odborníci:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Možnost vyhasínání nadání dítěte, pokud se s ním v rámci rodiny nevhodně pracuje 2. Nerespektování individuálních potřeb nadaného dítěte v rodině 3. Nedostatku času, který svému dítěti rodiče věnují
b) Názorová shoda	Možnost vyhasínání nadání dítěte, pokud se s ním v rámci rodiny nevhodně pracuje
c) Σ rizikového skóre	Možnost vyhasínání nadání dítěte, pokud se s ním v rámci rodiny nevhodně pracuje

Tabulka 1: Vyhodnocení kategorie rizik „Rodina“

9.3.2 Škola

Vyhodnocení II. ČÁSTI dotazníku		RODIČE (zákonní zástupci)					Rizikové skóre	ODBORNÍCI					Rizikové skóre	Σ Rizik. skóre	Názorová shoda
		NÍZKÉ riziko		VYSOKÉ riziko				NÍZKÉ riziko		VYSOKÉ riziko					
2	Škola	1	2	3	4	5	4,10	1	2	3	4	5	3,77	7,87	0,33
2.1	Nerozpoznané nadání dítěte ve škole	0,0%	4,4%	22,2%	22,2%	51,1%	4,20	0,0%	10,5%	26,3%	36,8%	26,3%	3,79	7,98	0,41
2.2	Přehlížení zjevného nadání dítěte ve škole	0,0%	2,2%	6,7%	13,3%	77,8%	4,67	0,0%	0,0%	21,1%	36,8%	42,1%	4,21	8,88	0,46
2.3	Chybějící zájem školy a pedagog. pracovníků o žáka s nadáním	0,0%	2,2%	8,9%	17,8%	71,1%	4,58	0,0%	5,3%	15,8%	36,8%	42,1%	4,16	8,74	0,42
2.4	Nedostupnost vhodné školy pro nadaného žáka v místě bydliště	2,2%	6,7%	17,8%	33,3%	40,0%	4,02	0,0%	0,0%	36,8%	26,3%	36,8%	4,00	8,02	0,03
2.5	Nedostatečná odbornost pedagogických pracovníků	0,0%	6,7%	8,9%	24,4%	60,0%	4,38	0,0%	5,3%	15,8%	42,1%	36,8%	4,10	8,48	0,27
2.6	Nedostatek času věnovaný dítěti ve škole	0,0%	2,2%	13,3%	37,8%	46,7%	4,29	0,0%	0,0%	15,8%	47,4%	36,8%	4,21	8,50	0,08
2.7	Chybějící průběžné vzdělávání pedagogických pracovníků	2,2%	6,7%	20,0%	31,1%	40,0%	4,00	0,0%	5,3%	26,3%	36,8%	31,6%	3,95	7,95	0,05
2.8	Nerespektování individuálních potřeb nadaného žáka ve škole	0,0%	0,0%	6,7%	28,9%	64,4%	4,58	0,0%	5,3%	15,8%	52,6%	26,3%	4,00	8,58	0,58
2.9	Nedostatečná finanční podpora z MŠMT (Ministerstvo školství)	6,7%	15,6%	22,2%	31,1%	24,4%	3,51	5,3%	15,8%	21,1%	26,3%	31,6%	3,63	7,14	0,13
2.10	Škola nemá pro nadané dítě individuální vzdělávací plán.	2,2%	6,7%	55,6%	20,0%	15,6%	3,40	10,5%	21,1%	36,8%	31,6%	0,0%	2,90	6,30	0,51
2.11	Nevyužívání individuálního vzdělávacího plánu	4,4%	0,0%	26,7%	31,1%	37,8%	3,98	10,5%	15,8%	42,1%	31,6%	0,0%	2,95	6,93	1,03
2.12	Nevyužívání obohacování učiva nad rámec běžných osnov	0,0%	2,2%	20,0%	46,7%	31,1%	4,07	0,0%	0,0%	26,3%	68,4%	5,3%	3,79	7,86	0,28
2.13	Nevyužívání akcelerace (přeskokování ročníků)	6,7%	8,9%	46,7%	33,3%	4,4%	3,20	5,3%	26,3%	47,4%	21,1%	0,0%	2,85	6,04	0,35
2.14	Neexistující vhodná podpůrná opatření (asistent, pomůcky atd.)	0,0%	6,7%	15,6%	33,3%	44,4%	4,15	0,0%	0,0%	36,8%	52,6%	10,5%	3,73	7,89	0,42
2.15	Vyhasínání nadání dítěte při nevhodné výchově ve škole	0,0%	2,2%	11,1%	22,2%	64,4%	4,49	0,0%	0,0%	26,3%	15,8%	57,9%	4,32	8,80	0,17

Obrázek 4: Vyhodnocení kategorie rizik „Škola“

Ve skupině rizikových faktorů „Škola“ bylo nachystáno celkem patnáct otázek, kde rodiče vnímali velké riziko u problematiky **přehlížení zjevného nadání** dítěte od samého počátku školního vzdělávání, doplněno o **chybějící zájem školy a pedagogických pracovníků** o žáka s nadáním a do třetice **nerespektování individuálních potřeb nadaného žáka ve škole**. Odborníci pak svým názorem jen dodali, že opět **vyhasínání nadání dítěte**, pokud se s ním v rámci vzdělávání nevhodně pracuje, je podle nich největším rizikem pro výchovu a vzdělávání nadaných dětí a přiřadili mu za sebe v této kategorii nejvyšší dílčí rizikové skóre. Bez zajímavosti není i vůbec nejnižší názorová shoda z celého dotazníku

(rozdíl 1,03), která panuje u otázky z dotazníku č. 2.11: „*Vnímáte jako vysoké riziko, pokud škola nevyužívá IVP (individuální vzdělávací plán)?*“, kde paradoxně odborníci nevidí v tomto bodě takové riziko pro nadané děti jako rodiče. Naopak nejvyšší názorová shoda panovala u problematiky **nedostupnosti vhodné školy pro nadaného žáka v místě bydliště**.

Tabulka vyhodnocení kategorie rizik „Škola“	
Hodnocená kategorie	Výsledky
a) Nejvyšší dílčí riziko	Rodiče: 1. Přehlížení zjevného nadání dítěte ve škole 2. Chybějící zájem školy a pedagog. pracovníků o žáka s nadáním 3. Nerespektování individuálních potřeb nadaného žáka ve škole
	Odborníci: 1. Vyhasínání nadání dítěte při nevhodné výchově ve škole 2. Přehlížení zjevného nadání dítěte ve škole 3. Nedostatek času věnovaný dítěti ve škole
b) Názorová shoda	Nedostupnost vhodné školy pro nadaného žáka v místě bydliště
c) Σ rizikového skóre	Přehlížení zjevného nadání dítěte ve škole

Tabulka 2: Vyhodnocení kategorie rizik "Škola"

9.3.3 Chování nadaných dětí ve škole

Vyhodnocení II. ČÁSTI dotazníku		RODIČE (zákonní zástupci)					Rizikové skóre	ODBORNÍCI					Rizikové skóre	Σ Rizik. skóre	Názorová shoda
		NÍZKÉ riziko		VYSOKÉ riziko				NÍZKÉ riziko		VYSOKÉ riziko					
3	Chování nadaných dětí ve škole	1	2	3	4	5	3,88	1	2	3	4	5	3,85	7,74	0,03
3.1	Nezájem nadaných dětí o školu a učení	8,9%	11,1%	22,2%	31,1%	26,7%	3,56	0,0%	15,8%	47,4%	21,1%	15,8%	3,37	6,93	0,18
3.2	Znuděné nadané dítě ve škole	0,0%	4,4%	6,7%	24,4%	64,4%	4,49	0,0%	0,0%	10,5%	47,4%	42,1%	4,32	8,80	0,17
3.3	Vyrušování nadaných dětí ve škole (nuda, nízké tempo atd.)	0,0%	8,9%	17,8%	33,3%	40,0%	4,04	0,0%	0,0%	21,1%	52,6%	26,3%	4,05	8,10	0,01
3.4	Dvojitá výjimečnost nadaného dítěte (+ např. ADHD, Dys. atd.)	0,0%	8,9%	13,3%	24,4%	53,3%	4,22	0,0%	0,0%	31,6%	26,3%	42,1%	4,11	8,32	0,11
3.5	Nadané dítě se ve škole předvádí nebo "šáskuje".	11,1%	24,4%	22,2%	26,7%	15,6%	3,11	0,0%	0,0%	63,2%	31,6%	5,3%	3,43	6,54	0,31

Obrázek 5: Vyhodnocení kategorie rizik „Chování nadaných dětí ve škole“

Vyhodnocení této skupiny rizikových faktorů zaujme především vysokou názorovou shodou mezi rodiči a odbornou veřejností a najdeme zde i nejmenší rozdíl v dílčím rizikovém skóre mezi rodiči a odborníky v celém dotazníku u otázky nad vnímáním závažnosti rizika **vyrušování nadaných dětí ve škole**. Sice ve výsledku toto riziko není ohodnoceno jako nejvyšší, avšak do trojice nejvýznamnějších patří. Vůbec nejvyšší dílčí rizikové skóre v této skupině rizik najdeme u otázky číslo 3.2, jak vysoké riziko respondenti vnímají v případě **znuděného nadaného dítěte ve škole**, a to opět ve vysoké názorové shodě rodičů a odborníků včetně nejvyššího součtu dílčích rizikových skóre obou skupin respondentů dohromady. Posledním do trojice významných rizik v této skupině respondenti zařadili **dítě s dvojí výjimečností**.

Tabulka vyhodnocení kategorie rizik „Chování nadaných dětí ve škole“	
Hodnocená kategorie	Výsledky
a) Nejvyšší dílčí riziko	<u>Rodiče:</u> 1. Znuděné nadané dítě ve škole 2. Dvojí výjimečnost nadaného dítěte (+ ADHD, Dys. atd.) 3. Vyrušování nadaných dětí ve škole (nuda, nízké tempo atd.)
	<u>Odborníci:</u> 1. Znuděné nadané dítě ve škole 2. Dvojí výjimečnost nadaného dítěte (+ ADHD, Dys. atd.) 3. Vyrušování nadaných dětí ve škole (nuda, nízké tempo atd.)
b) Názorová shoda	Vyrušování nadaných dětí ve škole (nuda, nízké tempo atd.)
c) Σ rizikového skóre	Znuděné nadané dítě ve škole

Tabulka 3: Vyhodnocení kategorie rizik "Chování nadaných dětí ve škole"

9.3.4 Problémy v sociální interakci

Vyhodnocení II. ČÁSTI dotazníku		RODIČE (zákonní zástupci)					Rizikové skóre	ODBORNÍCI					Rizikové skóre	Σ Rizik. skóre	Názorová shoda
		NÍZKÉ riziko		VYSOKÉ riziko				NÍZKÉ riziko		VYSOKÉ riziko					
4	Problémy v sociální interakci	1	2	3	4	5	4,45	1	2	3	4	5	4,28	8,73	0,17
4.1	Rodiče neberou nebo nepřijmou své nadané dítě takové jaké je.	0,0%	0,0%	2,2%	15,6%	82,2%	4,80	0,0%	5,3%	10,5%	36,8%	47,4%	4,26	9,06	0,54
4.2	Širší rodina a přátelé neberou nadané dítě takové jaké je.	0,0%	0,0%	15,6%	35,6%	48,9%	4,34	0,0%	5,3%	10,5%	57,9%	26,3%	4,05	8,39	0,29
4.3	Pedagogičtí pracovníci neberou nadané dítě takové jaké je.	0,0%	0,0%	2,2%	24,4%	73,3%	4,71	0,0%	0,0%	15,8%	52,6%	31,6%	4,16	8,87	0,55
4.4	Spolužáci neberou nadané dítě takové jaké je.	0,0%	0,0%	8,9%	31,1%	60,0%	4,51	0,0%	5,3%	10,5%	31,6%	52,6%	4,32	8,83	0,20
4.5	Závist, ponižování, šikana nebo agrese vůči nadanému dítěti	0,0%	0,0%	4,4%	17,8%	77,8%	4,73	0,0%	0,0%	15,8%	10,5%	73,7%	4,58	9,31	0,16
4.6	"Nálepkování" nadaných dětí (např. je jiný, divný atd.)	0,0%	2,2%	6,7%	13,3%	77,8%	4,67	5,3%	0,0%	15,8%	15,8%	63,2%	4,32	8,99	0,35
4.7	Vyloučení nadaného dítěte z kolektivu	0,0%	4,4%	11,1%	26,7%	57,8%	4,38	0,0%	0,0%	15,8%	36,8%	47,4%	4,32	8,70	0,06
4.8	Problematické hledání přátel	4,4%	11,1%	13,3%	20,0%	51,1%	4,02	0,0%	0,0%	26,3%	42,1%	31,6%	4,05	8,07	0,03
4.9	Nadané dítě využívá své inteligence k manipulaci, agresi.	6,7%	6,7%	20,0%	26,7%	40,0%	3,87	0,0%	5,3%	10,5%	15,8%	68,4%	4,47	8,34	0,60

Obrázek 6: Vyhodnocení kategorie rizik „Problémy v sociální interakci“

Tato skupina rizikových faktorů je na první pohled „nejoranžovější“, a to u obou stran respondentů, což znamená, že problémy v sociální interakci jsou vyhodnoceny jako kategorie s nejméně závažnými riziky pro výchovu a vzdělávání nadaných dětí jak podle názoru rodičů, tak i podle názoru odborníků. Objevíme zde i nejvyšší dílčí rizikové skóre z celého dotazníku 4,80, které udělili rodiče hned u první otázky, jak respondenti vnímají riziko, **pokud rodiče neberou nebo nepřijmou své nadané dítě takové jaké je** (např. snaží se dítě změnit, aby více "zapadlo"). Tento rizikový faktor by se dal i zobecnit ve formě: **pokud sociální okolí nadaného dítěte ho nebere nebo nepřijme takové jaké je**, protože i širší rodina, spolužáci nebo pedagogičtí pracovníci uvedeni v dalších otázkách si vysloužili relativně vysoké ohodnocení tohoto rizika.

S vysokou názorovou shodou skončilo na druhém místě u rodičů a na prvním místě u odborníků riziko **ponižování, šikany nebo agrese vůči nadanému dítěti**, a pokud bychom vzali sumu názorů rodičů a odborné veřejnosti (9,31), tak je to **vůbec nejvyšší suma dílčího rizikového skóre z celého dotazníku**. Jako poslední rizikový faktor bychom ještě vyzdvihli

problematiku „nálepkování“, které vyšlo jako třetí nejvyšší součet rizikového skóre rodičů a odborníků.

Při vyplňování dotazníků oběma skupinami respondentů panovala největší názorová shoda u **problematiky hledání přátel** anebo **rizika vyloučení nadaného dítěte z kolektivu**.

Tabulka vyhodnocení kategorie rizik „Problémy v sociální interakci“	
Hodnocená kategorie	Výsledky
a) Nejvyšší dílčí riziko	Rodiče: 1. Rodiče neberou nebo nepřijmou své nadané dítě takové jaké je 2. Závist, ponižování, šikana nebo agrese vůči nadanému dítěti 3. Pedagogičtí pracovníci neberou nadané dítě takové jaké je
	Odborníci: 1. Závist, ponižování, šikana nebo agrese vůči nadanému dítěti 2. Nadané dítě využívá své inteligence k manipulaci, agresi 3. "Nálepkování" nadaných dětí (např. je jiný, divný atd.)
b) Názorová shoda	Problematické hledání přátel
c) Σ rizikového skóre	Závist, ponižování, šikana nebo agrese vůči nadanému dítěti

Tabulka 4: Vyhodnocení kategorie rizik "Problémy v sociální interakci"

9.3.5 Problémy v emocionálním prožívání

Vyhodnocení II. ČÁSTI dotazníku	RODIČE (zákonní zástupci)					Rizikové skóre	ODBORNÍCI					Rizikové skóre	Σ Rizik. skóre	Názorová shoda
	NÍZKÉ riziko		VYSOKÉ riziko				NÍZKÉ riziko		VYSOKÉ riziko					
5	1	2	3	4	5	4,39	1	2	3	4	5	4,07	8,46	0,31
5.1	6,7%	0,0%	17,8%	31,1%	44,4%	4,07	0,0%	5,3%	26,3%	57,9%	10,5%	3,74	7,80	0,33
5.2	0,0%	4,4%	13,3%	28,9%	53,3%	4,31	0,0%	5,3%	26,3%	47,4%	21,1%	3,85	8,15	0,46
5.3	0,0%	0,0%	11,1%	26,7%	62,2%	4,51	0,0%	0,0%	21,1%	36,8%	42,1%	4,21	8,72	0,30
5.4	0,0%	4,4%	8,9%	31,1%	55,6%	4,38	0,0%	10,5%	15,8%	10,5%	63,2%	4,26	8,64	0,12
5.5	0,0%	0,0%	6,7%	20,0%	73,3%	4,67	0,0%	5,3%	10,5%	31,6%	52,6%	4,32	8,98	0,35

Obrázek 7: Vyhodnocení kategorie rizik „Problémy v emocionálním prožívání“

Problémy v emocionálním prožívání jsou druhou „nejoranžovější“ skupinou rizikových faktorů. Na prvním místě stojí **hypersenzitivita nadaných dětí k emocionálnímu zraňování** ve smyslu zvýšené citlivosti nebo přecitlivělosti či vysokou vnímavostí běžných podnětů. Tomuto riziku přiřadili obě skupiny respondentů nejvyšší skóre v této kategorii rizik. Dalším významným rizikem v emocionální oblasti bylo určeno riziko **frustrace způsobené nenaplněnými sociálními a výchovnými potřebami** nadaných dětí. Trojici nejrizikovějších faktorů v této kategorii uzavírá s velkou názorovou shodou navazující **riziko asociálního či deviantního chování v dospělosti** jako důsledek nenaplněných sociálních a výchovných potřeb nadaného dítěte.

<u>Tabulka vyhodnocení kategorie rizik „Problémy v emocionálním prožívání“</u>	
Hodnocená kategorie	Výsledky
a) Nejvyšší dílčí riziko	<p><u>Rodiče:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hypersenzitivita (přecitlivělost k emocionálnímu zraňování) 2. Frustrace způsobená nenaplněnými sociálními a výchovnými potřebami 3. Asociální a deviantní chování v dospělosti v důsledku nenaplněných sociálních a výchovných potřeb
	<p><u>Odborníci:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hypersenzitivita (přecitlivělost k emocionálnímu zraňování) 2. Asociální a deviantní chování v dospělosti v důsledku nenaplněných sociálních a výchovných potřeb 3. Frustrace způsobená nenaplněnými sociálními a výchovnými potřebami
b) Názorová shoda	Asociální a deviantní chování v dospělosti v důsledku nenaplněných sociálních a výchovných potřeb
c) Σ rizikového skóre	Hypersenzitivita (přecitlivělost k emocionálnímu zraňování)

Tabulka 5: Vyhodnocení kategorie rizik "Problémy v emocionálním prožívání"

9.3.6 Další rizika

Vyhodnocení II. ČÁSTI dotazníku		RODIČE (zákonní zástupci)					Rizikové skóre	ODBORNÍCI					Rizikové skóre	Σ Rizik. skóre	Názorová shoda
		NÍZKÉ riziko		VYSOKÉ riziko				NÍZKÉ riziko		VYSOKÉ riziko					
6	Další rizika	1	2	3	4	5	3,47	1	2	3	4	5	3,88	7,35	0,41
6.1	Nedostatek odborné literatury a informací o nadaných dětech	6,7%	22,2%	31,1%	35,6%	4,4%	3,09	5,3%	5,3%	52,6%	26,3%	10,5%	3,31	6,40	0,23
6.2	Nerovnoměrný vývoj u nadaného dítěte	0,0%	8,9%	31,1%	28,9%	31,1%	3,82	0,0%	5,3%	26,3%	31,6%	36,8%	4,00	7,82	0,18
6.3	Uznání rolí a autority rodičů nadaným dítětem	11,1%	24,4%	24,4%	26,7%	13,3%	3,06	0,0%	0,0%	31,6%	52,6%	15,8%	3,84	6,91	0,78
6.4	Uznání rolí a autority pedagog. pracovníků nadaným dítětem	6,7%	11,1%	31,1%	31,1%	20,0%	3,47	0,0%	0,0%	42,1%	26,3%	31,6%	3,90	7,36	0,43
6.5	Uznáním rolí a autority ostatních dospělých nadaným dítětem	8,9%	20,0%	28,9%	31,1%	11,1%	3,16	0,0%	5,3%	31,6%	42,1%	21,1%	3,79	6,95	0,64
6.6	Syndrom vyhoření rodičů z důvodu náročnosti výchovy	4,4%	15,6%	15,6%	26,7%	37,8%	3,78	0,0%	0,0%	26,3%	36,8%	36,8%	4,10	7,88	0,32
6.7	Syndrom vyhoření pedagogů z důvodu náročnosti výchovy	4,4%	11,1%	11,1%	33,3%	40,0%	3,93	0,0%	5,3%	21,1%	21,1%	52,6%	4,21	8,14	0,28

Obrázek 8: Vyhodnocení kategorie rizik „Další rizika“

Poslední kategorií zkoumaných rizikových faktorů jsou „Další rizika“, která jako kategorie skončila na posledním místě s nejnižším výsledným rizikovým skóre. Přesto jsou zde vysoká dílčí riziková skóre u otázek na rizika ohledně **syndromu vyhoření pedagogů či rodičů** následovány rizikovým faktorem **nerovnoměrného vývoje u nadaného dítěte**, kde zavládla i nejvyšší názorová shoda. Riziko syndromu vyhoření u pedagogů se navíc stal absolutním vítězem v této kategorii rizik se **součtem dílčích rizikových skóre** rodičů a odborníků 8,14.

Tabulka vyhodnocení kategorie rizik „Další rizika“	
Hodnocená kategorie	Výsledky
a) Nejvyšší dílčí riziko	Rodiče: 1. Syndrom vyhoření pedagogů z důvodu náročnosti výchovy 2. Nerovnoměrný vývoj u nadaného dítěte 3. Syndrom vyhoření rodičů z důvodu náročnosti výchovy
	Odborníci: 1. Syndrom vyhoření pedagogů z důvodu náročnosti výchovy 2. Syndrom vyhoření rodičů z důvodu náročnosti výchovy 3. Nerovnoměrný vývoj u nadaného dítěte
b) Názorová shoda	Nerovnoměrný vývoj u nadaného dítěte
c) Σ rizikového skóre	Syndrom vyhoření pedagogů z důvodu náročnosti výchovy

Tabulka 6: Vyhodnocení kategorie rizik "Další rizika"

9.4 Vyhodnocení jednotlivých skupin rizikových faktorů

Vyhodnocení II. ČÁSTI dotazníku	RODIČE (zákonní zástupci)					Rizikové skóre	ODBOURNÍCI					Rizikové skóre	Σ Rizik. skóre	Názorová shoda
	NÍZKÉ riziko		VYSOKÉ riziko				NÍZKÉ riziko		VYSOKÉ riziko					
1 Rodina	1	2	3	4	5	3,89	1	2	3	4	5	3,72	7,61	0,17
2 Škola	1	2	3	4	5	4,10	1	2	3	4	5	3,77	7,87	0,33
3 Chování nadaných dětí ve škole	1	2	3	4	5	3,88	1	2	3	4	5	3,85	7,74	0,03
4 Problémy v sociální interakci	1	2	3	4	5	4,45	1	2	3	4	5	4,28	8,73	0,17
5 Problémy v emocionálním prožívání	1	2	3	4	5	4,39	1	2	3	4	5	4,07	8,46	0,31
6 Další rizika	1	2	3	4	5	3,47	1	2	3	4	5	3,88	7,35	0,41

Obrázek 9: Srovnání výsledného rizikového skóre u všech kategorií

Pokud ve výsledné tabulce schováme vyhodnocení dílčích rizikových skóre, zůstane nám přehled **výsledných skóre pro každou kategorii**. Kategorií s nejvyšším výsledným rizikovým skóre jsou „**Problémy v sociální interakci**“ s hodnotou 4,45 u rodičů a 4,28 u odborníků (8,73 celkově) a s jejich rozdílem 0,17, což ukazuje na druhou nejvyšší názorovou shodu mezi rodiči a odborníky v tabulce. Z toho plyne jednoduchý závěr, že rodiče

i odborníci se téměř shodli na tom, že nejrizikovějším faktorem pro výchovu a vzdělávání nadaných dětí jsou právě možné problémy v sociální interakci (ve vztazích).

Druhou nejzávažnější rizikovou kategorií s hodnotícím skóre 4,39 u rodičů a 4,07 u odborníků (8,46 celkově) jsou „**Problémy v emocionálním prožívání**“. Zde však již tak jednoznačná názorová shoda nepanuje (rozdíl 0,31).

Top 3 nejvýznamnějších rizikových faktorů s určitým odstupem uzavírá kategorie „**Škola**“ následovaná kategorií „**Chování nadaných dětí ve škole**“. Tato poslední jmenovaná kategorie měla nejvyšší názorovou schodu mezi oběma skupinami respondentů (rozdíl výsledného rizikového skóre 0,03).

<u>Tabulka vyhodnocení jednotlivých skupin rizikových faktorů</u>	
Hodnocená kategorie	Výsledky
a) Nejvyšší dílčí riziko	<u>Rodiče:</u> 1. Problémy v sociální interakci 2. Problémy v emocionálním prožívání 3. Škola
	<u>Odborníci:</u> 1. Problémy v sociální interakci 2. Problémy v emocionálním prožívání 3. Škola
b) Názorová shoda	Chování nadaných dětí ve škole
c) Σ rizikového skóre	Problémy v sociální interakci

Tabulka 7: Vyhodnocení jednotlivých skupin rizikových faktorů

9.5 Stručné shrnutí výsledků výzkumu

Cílem této bakalářské práce bylo identifikovat a pojmenovat rizika spojená s výchovou a vzděláváním nadaných dětí. Dle našeho názoru byl tento cíl splněn. Na základě získaných odpovědí od respondentů byla vytvořena jednoduchá analytická studie, ze které vyplývají konkrétní závěry. I přes zdánlivou vyrovnanost odpovědí mezi všemi kategoriemi otázek (rizikových faktorů) je nakonec vidět jednoznačný závěr v konečném vyhodnocení, kde se obě skupiny respondentů shodly na těchto nejdůležitějších rizikových oblastech:

- **PROBLÉMY V SOCIÁLNÍ INTERAKCI (VZTAZÍCH)**
- **PROBLÉMY V EMOCIONÁLNÍM PROŽÍVÁNÍ**
- **ŠKOLA**

Tyto kategorie rizikových faktorů mají jednoho společného jmenovatele: **nerovnoměrný vývoj nadaných jedinců v sociální a emocionální oblasti**. V kapitole 9.3 Vyhodnocení II. části dotazníku byly dílčí otázky (resp. vyhodnocení míry rizika jednotlivých faktorů) těchto rizikových kategorií podrobněji vyhodnoceny a takřka všechna vysoce ohodnocená rizika pro výchovu a vzdělávání nadaných dětí souvisela s tímto problémem.

Celý řetězec souvislostí začíná u otázky 4.1 s nejvyšším hodnocením rizika u rodičů (skóre 4,8 z 5): „*Vnímáte jako vysoké riziko, pokud rodiče neberou nebo nepřijmou své nadané dítě takové jaké je (např. snaží se dítě změnit, aby více "zapadlo")?*“ Vysokým skóre byly ohodnoceny i otázky 4.3 a 4.4, kde jsme se ptali na totéž, jen aktérem byli pedagogičtí pracovníci, resp. spolužáci a u otázky 4.2 to byla širší rodina. **Nepřijetí nadaného dítěte takové, jaké je a snaha „normalizovat“ ho** se tak stalo v očích rodičů i odborné veřejnosti klíčovým rizikem při výchově a vzdělávání těchto dětí.

Problém nerovnoměrného vývoje je patrný i u otázky 4.5, která je zároveň nejvýše hodnoceným rizikem oběma skupinami respondentů dohromady (4,73 u rodičů + 4,58 u odborníků = 9,31) a u které rodiče i odborníci společně přiznali velkou obavu z toho, že se nadané dítě stane díky nepochopení svého okolí **terčem šikany, zvýšené agrese nebo ponižování**. Podobnou souvislost můžeme najít i u třetího nejvýše hodnoceného rizika „**nálepkování**“ (4,67 + 4,32), kdy se dítě není schopno vymanit z často nesprávného či nesprávně formulovaného hodnocení jeho chování.

Nerovnoměrný vývoj nadaných dětí v emocionální oblasti může charakterizovat otázka číslo 5.5, která se zabývá rizikem **hypersenzitivity**, tzn. zvýšenou citlivostí nebo

přecitlivělostí nadaných dětí k emocionálnímu zraňování (4,67 + 4,32), které velice těsně následuje po nálepkování. Výčet vysoce hodnocených rizik v této oblasti dále pokračuje u otázky číslo 5.3, kde nás zajímalo, jak vážné vidí respondenti riziko **frustrace způsobené nenaplněnými sociálními a výchovnými potřebami** nadaných dětí (4,51 a 4,21). S emocionální nestabilitou může souviset i riziko **vytlačení nadaného dítěte z kolektivu**, na které se zaměřila otázka číslo 4.7 (4,38 a 4,32). Jako poslední nejvýše hodnocené riziko zmiňované v rámci kategorie rizikových faktorů „Problémy v emocionálním prožívání“ uveďme otázku číslo 5.4 s rizikem **asociálního či deviantního chování v dospělosti** jako důsledek nenaplněných sociálních a výchovných potřeb nadaného dítěte (4,38 a 4,26).

Ve školních institucích se riziko výchovy a vzdělávání nadaných dětí může dle názoru respondentů projevovat zejména **přehlížením zjevného nadání dítěte** od samého počátku školního vzdělávání ve školní instituci, jak je uvedeno ve vyhodnocení otázky číslo 2.2 (4,67 a 4,21). S tímto bodem úzce souvisí i otázka číslo 3.2 hledající názor respondentů na riziko **znuděného nadaného dítěte ve škole** (4,49 a 4,32) a v neposlední řadě i riziko v rámci otázky 2.8 - **nerespektování individuálních potřeb nadaného žáka ve škole** získalo vysoká hodnotící riziková skóre (4,58 a 4,00).

Tímto výčtem TOP 10 nejzávažnějších rizikových faktorů bychom uzavřeli stručnou prezentaci výsledků dotazníkového výzkumu.

9.6 Limity provedené studie

Na straně zkoumaných osob jde zejména o velikost vzorku a jeho struktura. Osloveny byly sice stovky potenciačních respondentů, avšak návratnost byla relativně malá. Navíc i poměr 45 rodičů vůči 19 odborníkům může mít vliv na správnost interpretace získaných dat.

Dalším limitem této studie je formulace otázek, které v některých případech mohly být méně srozumitelné, a nerovnoměrný počet těchto otázek v rámci každé kategorie, který mohl zkreslit výsledné hodnocení dané kategorie.

Po metodologické stránce je i použití prostého nebo váženého aritmetického průměru jako nástroje pro určení polohy výsledného názoru respondentů velice omezené a v některých případech mohou být výsledky i zavádějící. Zejména pokud jsou tyto názory na opačných stranách škálových hodnot.

9.7 Doporučení pro praxi

Vraťme se k myšlence z úvodu kapitoly 9.5 o **nerovnoměrném vývoji nadaných dětí v sociální a emocionální oblasti jako výsledném rizikovém faktoru** našeho výzkumu. V teoretické části této bakalářské práce, konkrétně v kapitole 6.1, jsme se zabývali asynchronním vývojem neboli tzv. dyssynchronií a dozvěděli jsme se, že na tomto poli neexistuje jednotný názor. Někteří autoři odborných publikací si stojí za tím, že asynchronní vývoj zejména v emoční oblasti u nadaných dětí existuje a je třeba se jím zabývat (Stehlíková 2018). Někteří říkají, že sice určité rozdíly ve vývoji v této oblasti mohou být zaznamenány, avšak u nadaných dětí nejde o nic mimořádného a u nich jde o zcela synchronní vývoj (Fábik 2019). Někteří zastánci synchronního vývoje dokonce neshledávají žádné rozdíly vůči vrstevníkům a asynchronní vývoj striktně odmítají (Freeman 2008).

Bez ohledu na tyto probíhající diskuse doporučujeme brát v úvahu fakt, že se nadané děti mohou projevat v sociální a emocionální oblasti odlišně a brát je opravdu takové, jaké jsou. Podle našeho názoru je nejdůležitější zabránit tomu, aby bylo nadané dítě vyčleněno z kolektivu či bylo terčem šikany a agrese. Tomu by mohli ve školách dopomoci i asistenti pedagoga určené speciálně pro nadané děti. Doposud jsme zvyklí na asistenty pro žáky „se speciálními vzdělávacími potřebami“, avšak nadaným dětem se prozatím takové pomoci příliš nedostává. Možná díky zažitému mýtu o tom, že nadané děti žádnou podporu nepotřebují, protože všechno zvládnou samy. Opak však může být pravdou. Byla by přece škoda nechat jejich nadání jen tak vyhasnout.

ZÁVĚR

*„Když jsi nadaný člověk, neznamena to,
že jsi něco dostal. To znamená, že
máš něco vrátit zpět.“*

Carl Jung

Bakalářská práce se zaměřuje na téma Rizika výchovy a vzdělávání nadaných dětí. Práce na ní pro mě byla obohacením, jak po stránce odborné, kdy jsem si díky prostudované literatuře rozšířila své znalosti o nadání a nadaných dětech, tak po stránce praktické.

V této bakalářské práci jsou shrnuty nejnovější poznatky o nadaných dětech a rizicích jejich výchovy a vzdělávání. V teoretické části jsem se zaměřila na ucelený přehled problematiky nadaných dětí, který jsem získala studiem dostupné odborné literatury. V praktické části jsem se snažila identifikovat a pojmenovat nejvýznamnější rizika, se kterými se můžeme při výchově a vzdělávání potkat.

Tato práce může posloužit rodičům, pedagogům i ostatním lidem, kteří přichází do kontaktu s nadanými dětmi, aby je mohli lépe pochopit a přijmout tak jejich osobnost, která jim často připadá odlišná. Získání znalostí o nadaných dětech může pomoci jak samotným nadaným dětem, tak všem, kteří se neorientují a nerozumí problematice nadaných. Usnadní cestu, která bude nadané děti a dospělé přibližovat k sobě a bude předcházet případným problémům v emocionální a sociální oblasti. Informace mohou rodiče uplatnit, jak v osobním životě při výchově svých nadaných dětí, tak odborníci ve své pracovní praxi.

Na výsledky tohoto výzkumu bych chtěla navázat v dalším studiu vlastní diplomovou prací.

Závěrem bych chtěla podnítit myšlenku hledání nových způsobů, zdrojů, inspirací a odvahy k práci s nadanými dětmi.

Seznam použité literatury

1. ARMSTRONG, M. 2007. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 1. vyd. Praha: Grada, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
2. BÄCKER-BRAUN, K. 2014. *Rozvoj inteligence u dětí od 3 do 6 let*. 1. vyd. Praha: Grada, 200 s. ISBN 978-80-247-4798-9.
3. BARTOŠÍKOVÁ, I. 2006. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. 1. vyd. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů. 86 s. ISBN 80-7013-439-9.
4. CENKOVÁ, T. 2010. *Jak přežít pubertu svých dětí*. 1. vyd. Praha: Grada, 168s. ISBN 978-80-247-2913-8.
5. ČÁP, J., Mareš, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
6. DOČKAL, V. 2005. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 245 s. ISBN 80-7106-840-3.
7. FÁBIK, D. 2019. *Psychológia intelektovo nadaných*. 1. vyd. Košice: Equilibria, 328 s. ISBN 978-80-8143-252-1.
8. FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. 2015. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 2. vyd. Praha: Portál, 128 s. ISBN 978-80-262-0969-0.
9. FOŘTÍKOVÁ, J. 2009. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. 1. vyd. Praha: NIDM, 96 s. ISBN 978-80-86784-75-5.
10. GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
11. GOLEMAN, D. 2000. *Práce s emoční inteligencí: jak odstartovat úspěšnou kariéru*. 1. vyd. Praha: Columbus, 366 s. ISBN 80-7249-017-6.
12. HAVIGEROVÁ, J. M. 2013. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Grada, 88 s. ISBN 978-80-247-5150-4.
13. HÜTNER, G., HAUSER, U. 2017. *Každé dítě má talent*. 1. vyd. Praha: Euromedia Group, 152 s. ISBN 978-80-7549-325-5.
14. HRUŠÁKOVÁ, M., KRÁLÍČKOVÁ, Z. 2006. *České rodinné právo*. 3. přeprac. a doplň. vyd. Brno: Doplněk, 400 s. ISBN 80-7239-192-5.
15. HŘÍBKOVÁ, L. 2009. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada, 256 s. ISBN 978-80-2471-998-6.

16. HŘÍBKOVÁ, L. 2007. *Základní témata problematiky nadaných*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 72 s. ISBN 978-80-86723-25-9.
17. CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
18. JURÁŠKOVÁ, J. 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 132 s. ISBN 80-86856-19-4.
19. KANTOROVÁ, J. a kol. 2010. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 182 s. ISBN 978-80-7409-030-1.
20. KOVÁŘOVÁ, R., KLUGOVÁ, I. 2010. *Edukace nadaných dětí a žáků*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 88 s. ISBN 978-80-7368-430-3.
21. LAZNIBATOVÁ, J. 2001, 2003. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 2. vyd. Bratislava: Iris, 394 s. ISBN 80-89018-53-X.
22. MACHŮ, E. 2006. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 64 s. ISBN 80-210-3979-5.
23. MUDRÁK, J. 2015. *Nadané děti a jejich rozvoj*. 1. vyd. Praha: Grada, 176 s. ISBN 978-80-247-5089-7.
24. PORTEŠOVÁ, Š. 2009. *Skryté nadání*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 165 s. ISBN 978-80-210-5014-3.
25. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 328 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
26. SKUTIL, M. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
27. STEHLÍKOVÁ, M. 2018. *Nadané dítě, Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. 1. vyd. Praha: Grada, 160 s. ISBN 978-80-271-0512-0.
28. STEHLÍKOVÁ, M. 2016. *Život s vysokou inteligencí*. 1. vyd. Praha: Grada, 176 s. ISBN 978-80-271-0101-6.

Použité elektronické zdroje:

BLÁHA, O. 1997. *Slovo škola původně znamenalo odpočinek*. In: Olomouc.rozhlas.cz [online]. Český rozhlas, © 1997-2022, 8. 1. 2015, [cit. 2022-04-30]. Dostupné z: <https://olomouc.rozhlas.cz/slovo-skola-puvodne-znamenalo-odpocinek-6388200>

CAHOVÁ, P. 2010. *Hyperkinetická porucha/ADHD v dospívání a dospělosti: diagnostika, klinický obraz a komorbidita* [online]. 2010-06-04, [cit. 2022-04-30]. Dostupné z: <https://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2010/06/04.pdf>

COLUMBUS GROUP. 1991. *Nepublikovaný přepis jednání Columbus Group. In: Hoagies' Gifted Education Page* [online]. Ohio: Columbus, červenec 1991 [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <http://www.hoagiesgifted.com/educators.html>

FREEMAN, J. 2008. *Emoční vývoj nadaných a talentovaných*. Svět nadání [online] číslo 1, ročník VIII., 2013 [cit. 23. 2. 2021]. ISSN 1805-7217. Dostupné z: <https://www.talentovani.cz/aktualni-cislo/cislo-1-rocnik-ii-2013>

MENSA ČR. 2022. *Časopis Mensy České republiky* [online]. [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: https://casopis.mensa.cz/veda/intelligence_a_jeji_mereni.html

SWORD, L. 2013. *Nadměrná vzrušivost nervové soustavy u nadaných dětí*. MENSA ČR: PRO NADANÉ DĚTI [online]. [cit. 2022-05-29]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=aktuality&aid=327>

KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. 1998. *Syndrom vyhoření* [online]. [cit. 2022-02-25]. ISBN 80 - 7071 - 231 - 7. Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/czpz/edice/plne_znani/brozury/syndrom_20vyhoreni.pdf

KOPÁČOVÁ, L. 2019. *Nálepkování do výchovy nepatří* [online]. 4. 7. 2019, [cit. 2022-05-07]. Dostupné z: <https://luciekopacova.cz/nalepkovani-do-vychovy-nepatri/>

MAXOVÁ, P. L. 2020. *„Nálepkování“ ohrožuje psychiku i sebedůvěru dítěte* [online]. 8. 2. 2020, [cit. 2022-05-07]. Dostupné z: <https://zenysro.cz/blogy/vztahy-a-partnerstvi/bez-nalepky-bude-zivot-ditete-stastnejsi/>

Metodický pokyn k zajišťování podpůrného opatření pedagogická intervence z 14. 1. 2021. [online]. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Methodicky_pokyn_Pedagogicka_intervence.pdf

TRAPKOVÁ, L. 2022. *Rodina – základ státu* [online]. [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <http://www.kdejsitato.cz/rodina/rodina-zaklad-statu.html>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. [cit. 2022-02-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36859>

Vyhláška č. 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [online]. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Zákon č. 49/2009 Sb. *Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů* [online]. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-49>

Zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. [cit. 2022-02-25]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Identifikace nadaných dětí ve škole. 2021. *Metody doprovázení talentovaných* [online]. 4. 8. 2021. [cit. 2022-04-30]. Dostupné z: <https://cs.healthy-food-near-me.com/identifying-gifted-children-at-school-methods-of-accompanying-talented-ones/?msclkid=5beea2a1c88611ecaa235a6d9a6068c3>

Seznam obrázků

Obrázek 1: Příklad vyhodnocení odpovědí na otázky pomocí Google formuláře	54
Obrázek 2: Příklad tabulky vyhodnocení dat v MS Excel	54
Obrázek 3: Vyhodnocení kategorie rizik „Rodina“	59
Obrázek 4: Vyhodnocení kategorie rizik „Škola“	61
Obrázek 5: Vyhodnocení kategorie rizik „Chování nadaných dětí ve škole“	62
Obrázek 6: Vyhodnocení kategorie rizik „Problémy v sociální interakci“	64
Obrázek 7: Vyhodnocení kategorie rizik „Problémy v emocionálním prožívání“	65
Obrázek 8: Vyhodnocení kategorie rizik „Další rizika“	67
Obrázek 9: Srovnání výsledného rizikového skóre u všech kategorií	68

Seznam tabulek

Tabulka 1: Vyhodnocení kategorie rizik „Rodina“	60
Tabulka 2: Vyhodnocení kategorie rizik "Škola"	62
Tabulka 3: Vyhodnocení kategorie rizik "Chování nadaných dětí ve škole"	63
Tabulka 4: Vyhodnocení kategorie rizik "Problémy v sociální interakci"	65
Tabulka 5: Vyhodnocení kategorie rizik "Problémy v emocionální oblasti"	66
Tabulka 6: Vyhodnocení kategorie rizik "Další rizika"	68
Tabulka 7: Vyhodnocení jednotlivých skupin rizikových faktorů	69

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro rodiče nadaných dětí

Příloha 2: Dotazník pro pedagogické pracovníky a odbornou veřejnost

Příloha 1: Dotazník pro rodiče nadaných dětí

Dobrý den,

Jmenuji se Blanka Plánková a studuji třetím rokem obor Vychovatelství a speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své bakalářské práci jsem se rozhodla věnovat problematice výchovy a vzdělávání nadaných dětí, poněvadž si myslím, že se v současném vzdělávacím systému tomuto tématu nevěnuje taková pozornost a také proto, že společně s manželem vychováváme syna s potvrzeným nadáním.

Cílem mé práce je IDENTIFIKOVAT RIZIKOVÉ FAKTORY, které mohou mít vliv na kvalitu výchovy a vzdělávání nadaných dětí. Ráda bych Vás proto požádala o vyplnění dotazníku na téma: „Rizika výchovy a vzdělávání nadaných dětí“.

Důležité upozornění - tento dotazník je určen pouze pro zákonné zástupce nadaných dětí (zpravidla rodiče) a pokud je to možné, prosím o vyplnění dotazníku oběma rodiči (každý zvlášť).

Dotazník je zcela anonymní a zabere Vám přibližně 10 minut Vašeho času. Odpovědi budou použity pouze pro výzkum v mé bakalářské práci.

Dále bych Vás ráda požádala o další formu pomoci: Pokud znáte, nebo máte ve svém okolí někoho, kdo by splňoval podmínky pro vyplnění tohoto dotazníku (tzn. má nadané dítě a je jeho zákonným zástupcem), prosím sdílejte ho dál. Budu Vám velice vděčná.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu zúčastnit se tohoto výzkumu.

S pozdravem a přáním hezkého dne

Blanka Plánková

RIZIKA VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH DĚTÍ – I. část

1. Vaše pohlaví

Vyberte jednu odpověď

Žena	
Muž	

2. Váš věk

Vyberte jednu odpověď

Méně než 30 let	
30 – 50 let	
Nad 50 let	

3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání

Vyberte jednu odpověď

Vyučen	
Střední	
Vyšší/bakalářské (DiS, Bc.)	
Magisterské/doktorské (Mgr., PhD. apod.)	
Jiná odpověď (zaškrtněte kolonku a prosím, rozepište):	

4. Kraj, ve kterém v současnosti žijete

Vyberte jednu odpověď

Hlavní město Praha	
Středočeský kraj	
Jihočeský kraj	
Plzeňský kraj	
Karlovarský kraj	
Ústecký kraj	
Liberecký kraj	
Královéhradecký kraj	
Pardubický kraj	
Kraj Vysočina	
Jihomoravský kraj	
Olomoucký kraj	
Zlínský kraj	

Moravskoslezský kraj	
----------------------	--

5. Nadané dítě je mým/ mou

Vyberte jednu odpověď

Synem	
Dcerou	
V případě více nadaných dětí v rodině prosím zaškrtněte kolonku a rozepište (např. 2 synové, oba nadaní, dcera a syn, oba nadaní atd.).	

6. Má Vaše dítě, které vychováváte, potvrzené nadání v Pedagogicko-psychologické poradně (PPP)?

Vyberte jednu odpověď

Ano	
Ne - pokud nemá potvrzeno nadání v PPP, jak víte, že je nadané – prosím rozepsat:	

7. Jakého druhu je nadání Vašeho dítěte?

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Rozumově	
Sportovně	
Hudebně	
Dvojí výjimečnost (tedy je nadané, ale současně má i např. ADHD, Dys.)? – prosím zaškrtněte kolonku a uveďte, o jakou kombinaci se jedná:	
Jiná odpověď – prosím zaškrtněte kolonku a uveďte a rozepište možnosti (např. u více dětí)	

8. Přečetl/a jste si nějaký odborný text (knihu, časopis, článek, výzkum) o „nadaných dětech“?

Vyberte jednu odpověď

Ano	
Ne	

RIZIKA VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH DĚTÍ – II. část

Na základě Vašich zkušeností a názoru na výchovu a vzdělávání nadaných dětí/dítěte, se prosím vyjádřete k jednotlivým rizikovým faktorům, které jsou uvedeny v rámci následujících šesti kategorií:

- 1) Rodina
- 2) Škola
- 3) Chování nadaných dětí ve škole
- 4) Problémy v sociální interakci (vztazích)
- 5) Problémy v emocionálním prožívání
- 6) Další rizika

Tyto rizikové faktory mohou významně (vysoké riziko) nebo nevýznamně (nízké riziko) ohrožovat výchovu a vzdělávání nadaných dětí. Proto ohodnoťte prosím v následující části tento vliv pomocí nabízené škály od 1 do 5:

Nízké riziko ◀	1	2	3	4	5	▶ Vysoké riziko
----------------	---	---	---	---	---	-----------------

1. Rodina

Odpovědi se nemusí přímo vztahovat na Vaše dítě/děti. Snažím se definovat všeobecně vysoká rizika při výchově nadaných dětí. Odpovídejte prosím na otázky, jak to tedy vnímáte Vy, co vidíte jako vysoké riziko, jaký je Váš názor apod.

1.1 Vnímáte jako vysoké riziko nerozpoznané nadání potomka vlastními rodiči?	1	2	3	4	5
1.2 Vnímáte jako vysoké riziko přehlížení zjevného nadání dítěte od samého počátku výchovy, nebo chybějící zájem rodičů o rozvíjení nadání u svého dítěte?	1	2	3	4	5
1.3 Vnímáte jako vysoké riziko nedostatek finančních prostředků rodiny pro rozvoj nadaného potomka?	1	2	3	4	5
1.4 Vnímáte jako vysoké riziko nevhodný výchovný styl rodičů nadaného dítěte, kterým na své dítě působí?	1	2	3	4	5
1.5 Vnímáte jako vysoké riziko nedostatek času, který rodiče svému nadanému dítěti věnují?	1	2	3	4	5

1.6 Vnímáte jako vysoké riziko nerespektování individuálních potřeb nadaného dítěte v rodině?	1	2	3	4	5
1.7 Vnímáte jako vysoké riziko vyhasínání nadání dítěte, pokud se s ním v rámci rodiny nevhodně pracuje?	1	2	3	4	5
1.8 Pokud v této části vidíte nějaké další riziko, prosím napište mi ho:					

2. Škola

Odpovědi se nemusí vztahovat přímo na Vaši školu. Snažím se definovat všeobecně vysoká rizika spojená se školou. Představte si tedy prosím obecně školu a odpovídejte prosím na otázky, jak to tedy vnímáte Vy, co vidíte jako vysoké riziko, jaký je Váš názor apod.

2.1 Vnímáte jako vysoké riziko nerozpoznané nadání (nevčasné zachycení „diagnostiku“) ve školní instituci?	1	2	3	4	5
2.2 Vnímáte jako vysoké riziko přehlížení zjevného nadání dítěte od samého počátku školního vzdělávání ve školní instituci?	1	2	3	4	5
2.3 Vnímáte jako vysoké riziko chybějící zájem školy a pedagogických pracovníků o žáka s nadáním?	1	2	3	4	5
2.4 Vnímáte jako vysoké riziko neexistenci, nebo nedostupnost vhodné školy pro nadaného žáka v místě bydliště?	1	2	3	4	5
2.5 Vnímáte jako vysoké riziko nedostatečnou odbornost pedagogických pracovníků pro práci s nadanými žáky?	1	2	3	4	5
2.6 Vnímáte jako vysoké riziko chybějící průběžné vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti – např. nové způsoby práce v hodinách?	1	2	3	4	5
2.7 Vnímáte jako vysoké riziko nedostatek času, který může pedagog věnovat nadanému žákovi ve vyučování?	1	2	3	4	5
2.8 Vnímáte jako vysoké riziko nerespektování individuálních potřeb nadaného žáka ve škole?	1	2	3	4	5
2.9 Vnímáte jako vysoké riziko nedostatečnou finanční podporu nadaných žáků z MŠMT (Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy)?	1	2	3	4	5
2.10 Vnímáte jako vysoké riziko, pokud nadané dítě nemá vypracovaný IVP (individuální vzdělávací plán)?	1	2	3	4	5
2.11 Vnímáte jako vysoké riziko, pokud škola nevyužívá IVP (individuální vzdělávací plán)?	1	2	3	4	5
2.12 Vnímáte jako vysoké riziko, pokud škola nevyužívání enrichmentu (obohacování, rozšiřování a prohlubování učiva nad rámec běžných osnov)?	1	2	3	4	5
2.13 Vnímáte jako vysoké riziko, pokud se ve škole nevyužívá akcelerace (zrychlení) a přeskokování ročníků?	1	2	3	4	5
2.14 Vnímáte jako vysoké riziko, pokud neexistují ve škole vhodná podpůrná opatření pro nadané žáky (např. asistent pedagoga, speciální pomůcky, učebnice, menší počet žáků ve třídě apod.)?	1	2	3	4	5
2.15 Vnímáte jako vysoké riziko vyhasínání nadání dítěte, pokud se s ním v rámci vzdělávání nevhodně pracuje?	1	2	3	4	5
2.16 Pokud v této části vidíte nějaké další riziko, prosím napište mi ho:					

3. Chování nadaných dětí ve škole

Odpovědi se nemusí přímo vztahovat na Vaše dítě/děti. Snažím se definovat všeobecně vysoká rizika při výchově a vzdělávání nadaných dětí. Odpovídejte prosím na otázky, jak to tedy vnímáte Vy, co vidíte jako vysoké riziko, jaký je Váš názor apod.

3.1 Vnímáte jako vysoké riziko nezájem nadaných dětí o školu a učení?	1	2	3	4	5
3.2 Vnímáte jako vysoké riziko znučené nadané dítě ve škole?	1	2	3	4	5
3.3 Vnímáte jako vysoké riziko vyrušování nadaných dětí ve škole např. z důvodu nudy, nižší tempa třídy?	1	2	3	4	5
3.4 Vnímáte jako vysoké riziko pokud dítě s nadáním je dvojitou výjimečností (tedy je nadané, ale současně má i např. ADHD, Dys.)?	1	2	3	4	5
3.5 Vnímáte jako vysoké riziko pokud se nadané dítě ve škole předvádí nebo „šáskuje“?	1	2	3	4	5
3.6 Pokud v této části vidíte nějaké další riziko, prosím napište mi ho:					

4. Problémy v sociální interakci (vztazích)

Odpovědi se nemusí přímo vztahovat na Vaše dítě/děti. Snažím se definovat všeobecně vysoká rizika při výchově nadaných dětí. Odpovídejte prosím na otázky, jak to tedy vnímáte Vy, co vidíte jako vysoké riziko, jaký je Váš názor apod.

4.1 Vnímáte jako vysoké riziko pokud rodiče neberou nebo nepřijmou své nadané dítě takové jaké je (např. snaží se dítě změnit, aby více „zapadlo“)?	1	2	3	4	5
4.2 Vnímáte jako vysoké riziko pokud širší rodina a přátelé neberou nebo nepřijmou nadané dítě takové jaké je?	1	2	3	4	5
4.3 Vnímáte jako vysoké riziko pokud pedagogičtí pracovníci neberou nebo nepřijmou nadané dítě takové jaké je?	1	2	3	4	5
4.4 Vnímáte jako vysoké riziko pokud spolužáci neberou nebo nepřijmou nadané dítě takové jaké je?	1	2	3	4	5
4.5 Vnímáte jako vysoké riziko závist, ponižování, šikanu, nebo agrese vůči nadanému dítěti na základě jeho nepochopení okolím?	1	2	3	4	5
4.6 Vnímáte jako vysoké riziko „Nálepkování“ nadaných dětí (např. je jiný, divný, když jsi tak „chytrý“, tak se nám předved', IQ 130 a úplně „nemožný“ apod.)?	1	2	3	4	5
4.7 Vnímáte jako vysoké riziko vyloučení nadaného dítěte z kolektivu?	1	2	3	4	5
4.8 Vnímáte jako vysoké riziko problematické hledání přátel?	1	2	3	4	5
4.9 Vnímáte jako vysoké riziko pokud nadané dítě využívá své inteligence k manipulaci nebo agresi vůči ostatním?	1	2	3	4	5
4.10 Pokud v této části vidíte nějaké další riziko, prosím napište mi ho:					

5. Problémy v emocionálním prožívání

Odpovědi se nemusí přímo vztahovat na Vaše dítě/děti. Snažím se definovat všeobecně vysoká rizika při výchově a vzdělávání nadaných dětí. Odpovídejte prosím na otázky, jak to tedy vnímáte Vy, co vidíte jako vysoké riziko, jaký je Váš názor apod.

5.1 Vnímáte jako vysoké riziko nadměrnou vzrušivost nervové soustavy (např. přebytek energie, rychlý mluvený projev, nutkání k činnosti, netrpělivost, soutěživost)?	1	2	3	4	5
5.2 Vnímáte jako vysoké riziko vyšší citlivost k nevhodnému výchovnému působení?	1	2	3	4	5
5.3 Vnímáte jako vysoké riziko frustraci způsobenou nenaplněnými sociálními a výchovnými potřebami nadaných dětí?	1	2	3	4	5
5.4 Vnímáte jako vysoké riziko pokud dojde v důsledku nenaplněných sociálních a výchovných potřeb nadaného dítěte k asociálnímu a deviantnímu chování v dospělosti?	1	2	3	4	5
5.5 Vnímáte jako vysoké riziko hypersenzitivitu (zvýšenou citlivost nebo precitlivělost, vysokou vnímavost) nadaných dětí k emocionálnímu zraňování?	1	2	3	4	5
5.6 Pokud v této části vidíte nějaké další riziko, prosím napište mi ho:					

6. Další rizika

Ohodnoťte prosím všeobecně další rizika při výchově a vzdělávání nadaného dítěte/děti. Odpovídejte prosím na otázky, jak to tedy vnímáte Vy, co vidíte jako vysoké riziko, jaký je Váš názor apod.

6.1 Vnímáte jako vysoké riziko nedostatek odborné literatury a informací o nadaných dětech na trhu?	1	2	3	4	5
6.2 Vnímáte jako vysoké riziko nerovnoměrný vývoj u nadaného dítěte (např. nižší - sociální inteligence/ vyšší rozumové chápání)?	1	2	3	4	5
6.3 Vnímáte jako vysoké riziko problém s uznáním rolí a autority u rodičů?	1	2	3	4	5
6.4 Vnímáte jako vysoké riziko problém s uznáním rolí a autority u pedagogických pracovníků?	1	2	3	4	5
6.5 Vnímáte jako vysoké riziko problém s uznáním rolí a autority u ostatních dospělých?	1	2	3	4	5
6.6 Vnímáte jako vysoké riziko syndrom vyhoření rodičů – vysoká vyčerpanost z důvodu náročnosti výchovy?	1	2	3	4	5
6.7 Vnímáte jako vysoké riziko syndrom vyhoření pedagogů – vysoká vyčerpanost z náročnosti výchovy?	1	2	3	4	5
6.8 Pokud v této části vidíte nějaké další riziko, prosím napište mi ho:					

GDPR

Mnohokrát děkuji za Váš čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku. Data v něm získaná budou použita pouze pro účely výzkumu v mé bakalářské práci a budou smazána po její závěrečné obhajobě.

POKUD NESOUHLASÍTE SE ZPRACOVÁNÍM DAT, UKONČETE TENTO DOTAZNÍK ZAVŘENÍM PROHLÍŽEČE.

SOUHLASÍM SE ZPRACOVÁNÍM VÝŠE POSKYTNUTÝCH DAT.

ANO	
-----	--

Příloha 2: Dotazník pro pedagogické pracovníky a odbornou veřejnost

Dobrý den,

Jmenuji se Blanka Plánková a studuji třetím rokem obor Vychovatelství a speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své bakalářské práci jsem se rozhodla věnovat problematice výchovy a vzdělávání nadaných dětí, poněvadž si myslím, že se v současném vzdělávacím systému tomuto tématu nevěnuje taková pozornost a také proto, že společně s manželem vychováváme syna s potvrzeným nadáním.

Cílem mé práce je IDENTIFIKOVAT RIZIKOVÉ FAKTORY, které mohou mít vliv na kvalitu výchovy a vzdělávání nadaných dětí. Ráda bych Vás proto požádala o vyplnění dotazníku na téma: „Rizika výchovy a vzdělávání nadaných dětí“.

Důležité upozornění – tento dotazník je určen pouze pro ty, kteří mají osobní zkušenost s nadanými dětmi ze své praxe. Tento dotazník je určen pouze pro pedagogické pracovníky (učitele 1. a 2. stupně základních škol, asistenty pedagoga pracující na 1. a 2. stupni základních škol, vychovatele pracující na 1. a 2. stupni základních škol), psychology (školní psychology, klinické psychology, psychoterapeuty) a speciální pedagogy (školní speciální pedagogy pracující na základních školách, v pedagogicko-psychologických poradnách, ve speciálně pedagogických centrech).

Dotazník je zcela anonymní a zabere Vám přibližně 10 minut Vašeho času. Odpovědi budou použity pouze pro výzkum v mé bakalářské práci.

Dále bych Vás ráda požádala o další formu pomoci: Pokud znáte, nebo máte ve svém okolí někoho, kdo by splňoval podmínky pro vyplnění tohoto dotazníku, prosím sdílejte ho dál. Budu Vám velice vděčná.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu zúčastnit se tohoto výzkumu.

S pozdravem a přáním hezkého dne

Blanka Plánková

RIZIKA VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH DĚTÍ – I. část

1. Vaše pohlaví

Vyberte jednu odpověď

Žena	
Muž	

2. Váš věk

Vyberte jednu odpověď

méně než 30 let	
30 – 50 let	
více než 50 let	

3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání

Vyberte jednu odpověď

Vyučen	
Střední (ukončení maturitní zkouškou)	
Vyšší/ bakalářské (DiS., Bc. apod.)	
Magisterské/ doktorské (Mgr., Ing., Ph.D. apod.)	
Jiná odpověď (zaškrtněte kolonku a níže rozepište, prosím):	

4. Kraj, ve kterém pracovně působíte

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Hlavní město Praha	
Středočeský kraj	
Jihočeský kraj	
Plzeňský kraj	
Karlovarský kraj	
Ústecký kraj	
Liberecký kraj	
Královéhradecký kraj	
Pardubický kraj	
Kraj Vysočina	
Jihomoravský kraj	
Olomoucký kraj	
Zlínský kraj	

Moravskoslezský kraj	
----------------------	--

5. Délka Vaší praxe

Vyberte jednu odpověď

0 - 3 roky	
4 - 6 let	
7 - 18 let	
19 - 30 let	
31 - 40 let	
Více než 40 let	

6. Pracujete jako

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Učitel/ka základní školy na 1. stupni	
Učitel/ka základní školy na 2. stupni	
Asistent/ka pedagoga na 1. stupni základní školy	
Asistent/ka pedagoga na 2. stupni základní školy	
Vychovatel/ka na základní škole	
Školní psycholog	
Klinický psycholog	
Psychoterapeut	
Školní speciální pedagog pracující na základní škole	
Speciální pedagog pracující v pedagogicko-psychologické poradně	
Speciální pedagog pracující v speciálně pedagogickém centru	
Jiná odpověď (zaškrtněte kolonku a níže rozepište, prosím):	

7. Víte, co znamená termín „nadané děti“?

Vyberte jednu odpověď

Ano	
Ne	

8. Přečetl/a jste si nějaký odborný text (knihu, časopis, článek, výzkum) o nadaných dětech?

Vyberte jednu odpověď

Ano	
Ne	

9. Máte osobní zkušenost s nadaným dítětem (např. při výchově, vzdělávání, nebo z pracovní praxe)?

Vyberte jednu odpověď

Ano	
Ne	

10. S jakým nadaným dítětem jste se při výchově nebo pracovní praxi setkali?

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Rozumově	
Sportovně	
Hudebně	
Dvojitá výjimečnost (tedy je nadané, ale současně má i např. ADHD, Dys.) – prosím zaškrtněte kolonku a níže uveďte, o jakou kombinaci se jedná:	
Jiná odpověď – prosím zaškrtněte kolonku a níže uveďte a rozepište možnosti (např. u více dětí)	

RIZIKA VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH DĚTÍ – II. část

Na základě Vašich zkušeností z pracovní praxe a názoru na výchovu a vzdělávání nadaných dětí se prosím vyjádřete k jednotlivým rizikovým faktorům, které jsou uvedeny v rámci následujících šesti kategorií:

- 1) Rodina
- 2) Škola
- 3) Chování nadaných dětí ve škole
- 4) Problémy v sociální interakci (vztazích)
- 5) Problémy v emocionálním prožívání
- 6) Další rizika

Tyto rizikové faktory mohou významně (vysoké riziko) nebo nevýznamně (nízké riziko) ohrožovat výchovu a vzdělávání nadaných dětí. Proto ohodnoťte prosím v následující části tento vliv pomocí nabízené škály od 1 do 5:

Nízké riziko ◀	1	2	3	4	5	▶ Vysoké riziko
----------------	---	---	---	---	---	-----------------

1. Rodina

Odpovědi se nemusí přímo vztahovat na jednu rodinu. Snažím se definovat všeobecně vysoká rizika při výchově nadaných dětí. Odpovídejte prosím na otázky, jak to tedy vnímáte Vy, co vidíte jako vysoké riziko, jaký je Váš názor apod.

1.1 Vnímáte jako vysoké riziko nerozpoznané nadání potomka vlastními rodiči?	1	2	3	4	5
1.2 Vnímáte jako vysoké riziko přehlížení zjevného nadání dítěte od samého počátku výchovy, nebo chybějící zájem rodičů o rozvíjení nadání u svého dítěte?	1	2	3	4	5
1.3 Vnímáte jako vysoké riziko nedostatek finančních prostředků rodiny pro rozvoj nadaného potomka?	1	2	3	4	5
1.4 Vnímáte jako vysoké riziko nevhodný výchovný styl rodičů nadaného dítěte, kterým na své dítě působí?	1	2	3	4	5
1.5 Vnímáte jako vysoké riziko nedostatek času, který rodiče svému nadanému dítěti věnují?	1	2	3	4	5

1.6 Vnímáte jako vysoké riziko nerespektování individuálních potřeb nadaného dítěte v rodině?	1	2	3	4	5
1.7 Vnímáte jako vysoké riziko vyhasínání nadání dítěte, pokud se s ním v rámci rodiny nevhodně pracuje?	1	2	3	4	5
1.8 Pokud v této části vidíte nějaké další riziko, prosím napište mi ho:					

2. Škola

Odpovědi se nemusí vztahovat přímo na školu, ve které působíte, nebo se kterou spolupracujete. Snažím se definovat všeobecně vysoká rizika spojená se školou. Představte si tedy prosím obecně školu a odpovídejte prosím na otázky, jak to tedy vnímáte Vy, co vidíte jako vysoké riziko, jaký je Váš názor apod.

2.1 Vnímáte jako vysoké riziko nerozpoznané nadání (nevčasné zachycení „diagnostiku“) ve školní instituci?	1	2	3	4	5
2.2 Vnímáte jako vysoké riziko přehlížení zjevného nadání dítěte od samého počátku školního vzdělávání ve školní instituci?	1	2	3	4	5
2.3 Vnímáte jako vysoké riziko chybějící zájem školy a pedagogických pracovníků o žáka s nadáním?	1	2	3	4	5
2.4 Vnímáte jako vysoké riziko neexistenci, nebo nedostupnost vhodné školy pro nadaného žáka v místě bydliště?	1	2	3	4	5
2.5 Vnímáte jako vysoké riziko nedostatečnou odbornost pedagogických pracovníků pro práci s nadanými žáky?	1	2	3	4	5
2.6 Vnímáte jako vysoké riziko chybějící průběžné vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti – např. nové způsoby práce v hodinách?	1	2	3	4	5
2.7 Vnímáte jako vysoké riziko nedostatek času, který může pedagog věnovat nadanému žákovi ve vyučování?	1	2	3	4	5
2.8 Vnímáte jako vysoké riziko nerespektování individuálních potřeb nadaného žáka ve škole?	1	2	3	4	5
2.9 Vnímáte jako vysoké riziko nedostatečnou finanční podporu nadaných žáků z MŠMT (Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy)?	1	2	3	4	5
2.10 Vnímáte jako vysoké riziko, pokud nadané dítě nemá vypracovaný IVP (individuální vzdělávací plán)?	1	2	3	4	5
2.11 Vnímáte jako vysoké riziko, pokud škola nevyužívá IVP (individuální vzdělávací plán)?	1	2	3	4	5
2.12 Vnímáte jako vysoké riziko, pokud škola nevyužívání enrichmentu (obohacování, rozšiřování a prohlubování učiva nad rámec běžných osnov)?	1	2	3	4	5
2.13 Vnímáte jako vysoké riziko, pokud se ve škole nevyužívá akcelerace (zrychlení) a přeskokování ročníků?	1	2	3	4	5
2.14 Vnímáte jako vysoké riziko, pokud neexistují ve škole vhodná podpůrná opatření pro nadané žáky (např. asistent pedagoga, speciální pomůcky, učebnice, menší počet žáků ve třídě apod.)?	1	2	3	4	5
2.15 Vnímáte jako vysoké riziko vyhasínání nadání dítěte, pokud se s ním v rámci vzdělávání nevhodně pracuje?	1	2	3	4	5
2.16 Pokud v této části vidíte nějaké další riziko, prosím napište mi ho:					

3. Chování nadaných dětí ve škole

Odpovědi se nemusí přímo vztahovat na konkrétní dítě/děti. Snažím se definovat všeobecně vysoká rizika při výchově a vzdělávání nadaných dětí. Odpovídejte prosím na otázky, jak to tedy vnímáte Vy, co vidíte jako vysoké riziko, jaký je Váš názor apod.

3.1 Vnímáte jako vysoké riziko nezájem nadaných dětí o školu a učení?	1	2	3	4	5
3.2 Vnímáte jako vysoké riziko znužené nadané dítě ve škole?	1	2	3	4	5
3.3 Vnímáte jako vysoké riziko vyrušování nadaných dětí ve škole např. z důvodu nudy, nižšího tempa třídy?	1	2	3	4	5
3.4 Vnímáte jako vysoké riziko pokud dítě s nadáním je dvojnásobně výjimečností (tedy je nadané, ale současně má i např. ADHD, Dys.)?	1	2	3	4	5
3.5 Vnímáte jako vysoké riziko pokud se nadané dítě ve škole předvádí nebo „šáskuje“?	1	2	3	4	5
3.6 Pokud v této části vidíte nějaké další riziko, prosím, napište mi ho:					

4. Problémy v sociální interakci (vztazích)

Odpovědi se nemusí přímo vztahovat na konkrétní dítě/děti. Snažím se definovat všeobecně vysoká rizika při výchově nadaných dětí. Odpovídejte prosím na otázky, jak to tedy vnímáte Vy, co vidíte jako vysoké riziko, jaký je Váš názor apod.

4.1 Vnímáte jako vysoké riziko pokud rodiče neberou nebo nepřijmou své nadané dítě takové jaké je (např. snaží se dítě změnit, aby více „zapadlo“)?	1	2	3	4	5
4.2 Vnímáte jako vysoké riziko pokud širší rodina a přátelé neberou nebo nepřijmou nadané dítě takové jaké je?	1	2	3	4	5
4.3 Vnímáte jako vysoké riziko pokud pedagogičtí pracovníci neberou nebo nepřijmou nadané dítě takové jaké je?	1	2	3	4	5
4.4 Vnímáte jako vysoké riziko pokud spolužáci neberou nebo nepřijmou nadané dítě takové jaké je?	1	2	3	4	5
4.5 Vnímáte jako vysoké riziko závist, ponižování, šikanu, nebo agrese vůči nadanému dítěti na základě jeho nepochopení okolím?	1	2	3	4	5
4.6 Vnímáte jako vysoké riziko „nálepkování“ nadaných dětí (např. je jiný, divný, když jsi tak „chytrý“, tak se nám předved', IQ 130 a úplně „nemožný“ apod.)?	1	2	3	4	5
4.7 Vnímáte jako vysoké riziko vyloučení nadaného dítěte z kolektivu?	1	2	3	4	5
4.8 Vnímáte jako vysoké riziko problematické hledání přátel?	1	2	3	4	5
4.9 Vnímáte jako vysoké riziko, pokud nadané dítě využívá své inteligence k manipulaci nebo agresi vůči ostatním?	1	2	3	4	5
4.10 Pokud v této části vidíte nějaké další riziko, prosím, napište mi ho:					

5. Problémy v emocionálním prožívání

Odpovědi se nemusí přímo vztahovat na konkrétní dítě/děti. Snažím se definovat všeobecně vysoká rizika při výchově a vzdělávání nadaných dětí. Odpovídejte prosím na otázky, jak to tedy vnímáte Vy, co vidíte jako vysoké riziko, jaký je Váš názor apod.

5.1 Vnímáte jako vysoké riziko nadměrnou vzrušivost nervové soustavy (např. přebytek energie, rychlý mluvený projev, nutkání k činnosti, netrpělivost, soutěživost)?	1	2	3	4	5
5.2 Vnímáte jako vysoké riziko vyšší citlivost k nevhodnému výchovnému působení?	1	2	3	4	5
5.3 Vnímáte jako vysoké riziko frustraci způsobenou nenaplněnými sociálními a výchovnými potřebami nadaných dětí?	1	2	3	4	5
5.4 Vnímáte jako vysoké riziko, pokud dojde v důsledku nenaplněných sociálních a výchovných potřeb nadaného dítěte k asociálnímu a deviantnímu chování v dospělosti?	1	2	3	4	5
5.5 Vnímáte jako vysoké riziko hypersenzitivitu (zvýšenou citlivost nebo přecitlivělost, vysokou vnímavost) nadaných dětí k emocionálnímu zraňování?	1	2	3	4	5
5.6 Pokud v této části vidíte nějaké další riziko, prosím, napište mi ho:					

6. Další rizika

Ohodnoťte prosím všeobecně další rizika při výchově a vzdělávání nadaného dítěte/děti. Odpovídejte prosím na otázky, jak to tedy vnímáte Vy, co vidíte jako vysoké riziko, jaký je Váš názor apod.

6.1 Vnímáte jako vysoké riziko nedostatek odborné literatury a informací o nadaných dětech na trhu?	1	2	3	4	5
6.2 Vnímáte jako vysoké riziko nerovnoměrný vývoj u nadaného dítěte (např. nižší - sociální inteligence/ vyšší rozumové chápání)?	1	2	3	4	5
6.3 Vnímáte jako vysoké riziko problém s uznáním rolí a autority u rodičů?	1	2	3	4	5
6.4 Vnímáte jako vysoké riziko problém s uznáním rolí a autority u pedagogických pracovníků?	1	2	3	4	5
6.5 Vnímáte jako vysoké riziko problém s uznáním rolí a autority u ostatních dospělých?	1	2	3	4	5
6.6 Vnímáte jako vysoké riziko syndrom vyhoření rodičů – vysoká vyčerpanost z důvodu náročnosti výchovy?	1	2	3	4	5
6.7 Vnímáte jako vysoké riziko syndrom vyhoření pedagogů – vysoká vyčerpanost z náročnosti výchovy?	1	2	3	4	5
6.8 Pokud v této části vidíte nějaké další riziko, prosím, napište mi ho:					

GDPR

Mnohokrát děkuji za Váš čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku. Data v něm získaná budou použita pouze pro účely výzkumu v mé bakalářské práci a budou smazána po její závěrečné obhajobě.

POKUD NESOUHLASÍTE SE ZPRACOVÁNÍM DAT, UKONČETE TENTO DOTAZNÍK ZAVŘENÍM PROHLÍŽEČE.

SOUHLASÍM SE ZPRACOVÁNÍM VÝŠE POSKYTNUTÝCH DAT.

ANO	
-----	--