Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mimořádně nadané dívky na 1. stupni základní školy

Highly gifted girls in the first grade of primary school

Markéta Sliwková

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Mimořádně nadané dívky na 1. stupni základní školy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 15.4.2022

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své práce PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady, komentáře a podporu. Také bych ráda poděkovala základní škole, na které byl realizován výzkum a všem respondentům za jejich čas.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku vzdělávání mimořádně nadaných dívek na prvním stupni základní školy. Cílem práce je zmapovat problematiku vzdělávání mimořádně nadaných dívek z pohledu učitelů, rodičů a jich samotných.

V teoretické části je cílem popsat charakteristiky nadaných dívek a nejčastější problémy na základě rešerše české i zahraniční literatury. Velká pozornost bude především zaměřena na problematiku rodových stereotypů, které mohou ovlivňovat sebepojetí nadaných dívek a proces jejich vzdělávání.

V praktické části jsou prezentovány kazuistiky několika mimořádně nadaných dívek prvního stupně základní školy jak z pohledu samotných dívek, tak z pohledu jejich rodičů. Součástí praktické části je také rozhovor s učiteli mapující jejich očekávání a zkušenosti se vzděláváním nadaných dívek.

Výsledky výzkumu potvrdily získané poznatky z odborné literatury. Dívky nemají tendenci skrývat své nadání, pokud jsou vzdělávány v podnětném prostředí a jsou respektovány jejich individuální potřeby.

KLÍČOVÁ SLOVA

vzdělávání, nadání, nadané dívky, primární škola, genderové stereotypy, kazuistika

ABSTRACT

The thesis focuses on the issue of the education of extremely gifted girls in the first grade of primary school. The aim of the work is to map the issue of educating particularly gifted girls from the perspective of teachers, parents, and the girls themselves.

The main aim of theoretical part is to describe the characteristics of gifted girls and the most common problems based on a reserch of Czech and foreign literature. The major focus is set on the issue of gender stereotypes which may influence the self-image of gifted girls and their education process.

In practical terms, the case reports several extremely gifted girls in the first grade of primary school from the point of view of individul grils as well as from the point of view of their parents. The practical part includes a discussion with the teachers to map their expectations and experience of educating the gifted girls.

The results of the research confirmed the findings from the scientific literature. Girls do not tend to hide their talents if they are being educated in a stimulating conditions and their individual needs are respected.

KEYWORDS

education, giftedness, gifted girls, primary school, gender stereotypes, case study

Obsah

Úvod ... 7

1 Mimořádně nadaní žáci ... 9

1.1 Vymezení pojmu mimořádně nadaný ... 9

1.2 Hlavní charakteristiky nadaných ... 13

1.3 Rozmanitost populace nadaných žáků ... 19

2 Základní pojmy genderové tématiky ... 24

2.1 Gender ... 24

2.2 Genderové stereotypy a postoje ... 26

2.3 Genderová socializace a utváření genderové identity ... 27

3 Mimořádně nadané dívky ... 30

3.1 Nadané dívky ve škole ... 31

3.2 Vliv rodinného a sociálního prostředí na nadané dívky ... 33

3.3 Sebepojetí a typologie nadaných dívek ... 38

4 Shrnutí teoretické části ... 43

PRAKTICKÁ ČÁST ... 45

5 Metodologie výzkumu ... 45

5.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné metody ... 45

5.2 Charakteristika výzkumného souboru ... 46

5.3 Sběr a zpracování výzkumných dat ... 47

6 Výsledky výzkumu ... 50

6.1 Rozhovory s učiteli ... 50

6.2 Kazuistiky nadaných dívek ... 55

6.3 Rodičovství nadaného dítěte ... 70

7 Shrnutí výsledků a jejich interpretace ... 75

7.1 Učitelé ... 75

7.2 Dívky 78
7.3 Rodiče 81
Závěr 84
Seznam použitých informačních zdrojů 85
Seznam příloh 90

Úvod

V různé literatuře se dočítám, že vzdělávání mimořádně nadaných žáků je velmi aktuální a diskutované téma. Problematika nadaných žáků se stala nedílnou součástí vzdělávacích programů. Vznikají také nejrůznější organizace, projekty na podporu vzdělávání nadaných a v některých školách vznikají i speciální programy pro nadané žáky. Jak je tedy možné, že během svého studia jsem se setkala jen s dvěma učiteli z běžné základní školy, kteří věděli, že mají ve třídě nadané děti a dokázali reagovat na jejich potřeby a rozvíjet jejich nadání? Umí učitelé nadané žáky identifikovat, znají jejich specifické charakteristiky, umějí je vzdělávat, podporovat a rozvíjet? Tyto otázky jsem si kladla už ve druhém ročníku svého studia, kdy jsem se setkala s mimořádně nadaným žákem a problematice jsem se začala více věnovat.

Slýchávala jsem, že nadaní žáci již mají dar a nepotřebují žádnou další podporu při vzdělávání. Jsou chytří dost a sami si poradí. Získala jsem pocit, že učitelé mnohdy nechtějí nadané žáky ve třídě vidět, a tak je záměrně přehlížejí. Ptala jsem se sama sebe, proč tomu tak je. Uvědomuji si, že v dnešní době jsou na učitele kladeny velké nároky, jelikož je běžné, že má učitel ve třídě několik žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a ke každému žákovi musí přistupovat individuálně. Možná je to ale tím, že učitelé nejsou dostatečně kvalifikování v této oblasti. Je však důležité zmínit, že ani kurikulum, prostředí či materiály nemají takový vliv na výsledky žáků jako právě kvalitní učitelé. Proto by se učitelé měli neustále vzdělávat a hledat odpovědi na své otázky.

I já jsem si kladla otázku, proč zrovna nadané dívky patří mezi specifické skupiny nadaných žáků. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla tuto problematiku prozkoumat a pokusit se najít odpověď na svou otázku. Od toho se také odvíjí můj cíl práce. Mým cílem je zmapovat problematiku vzdělávání mimořádně nadaných dívek.

Teoretická část nejprve definuje pojem mimořádné nadání, popisuje charakteristické vlastnosti a typologii nadaných. Dále se zabývá genderovou problematikou, která se odráží ve vzdělávání dívek, a nakonec teoretická část přibližuje problematiku mimořádně nadaných dívek.

Praktická část je zpracována kvalitativním šetřením, které je založeno na rozhovorech a následných kazuistikách několika vybraných nadaných dívek prvního stupně základní školy. Kazuistiky vznikly na základě rozhovorů s rodiči nadaných dívek, jejich učiteli a s dívkami samotnými. Praktická část má za cíl v praxi ověřit poznatky o nadaných dívkách získané v teoretické části a přiblížit čtenářům problémy, se kterými se nadané dívky nebo jejich rodiče při vzdělávání mohou setkat.

1 Mimořádně nadaní žáci

Termín nadání je nadřazen několika druhům nadání. Jedním z druhů nadání je intelektové nadání, kde jde především o určité fungování nervové soustavy jedince. Existují i další nadání, třeba umělecké, sportovní či manuální. Někdy se pro tyto druhy nadání používá spíše termín talent. O těchto talentech se pak můžeme vyjádřit, že každý jedinec je svým způsobem v nějaké oblasti více talentovaný. Na druhou stranu nemůžeme říct, že každý je intelektově nadprůměrně či mimořádně nadaný. Není tedy nadání jako nadání. Právě pro označení mimořádně intelektově nadaných dětí se někdy používá zkratka „MiND“. V této zkratce je obsažený intelekt a vyjadřuje, že se jedná právě o intelektové nadání u daného jedince. Výraz „mind“ v angličtině znamená také mysl. A právě rozdílné myšlení je jednou z charakteristik těchto dětí, které myslí, fungují a prožívají věci jinak než ostatní.

Tato práce se věnuje právě mimořádně intelektově nadaným žákům. V práci je pro tyto žáky používána zkratka MiND i termíny nadaní žáci či nadání.

1.1 Vymezení pojmu mimořádně nadaný

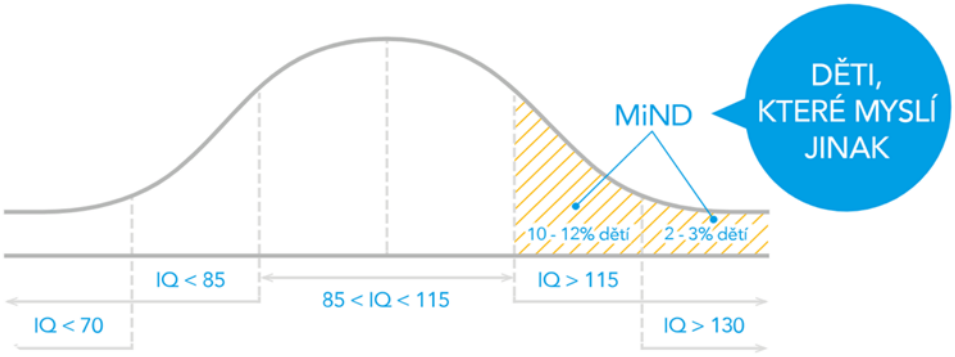
Vymezit jednoznačně pojem nadání či mimořádné nadaní není jednoduché, jelikož se pohledy na nadání liší a v průběhu doby se měnily. Z toho důvodu v literárních zdrojích nalezneme mnoho vymezení a definic.

Nadání začalo být zkoumáno v době, kdy se také rozvíjela kognitivní psychologie a s ní i testy inteligence. Řada starších přístupů byla založená pouze na jednom hlavním kritériu. Rozhodujícím kritériem pro posuzování nadání byl počet dosažených bodů v testu inteligence (Hříbková, 2009). Jak uvádí Stehlíková (2018), IQ testy vznikly za účelem odlišit ty děti, které mají na základně nižšího intelektu horší školní prospěch. Inteligenční testy tedy nebyly primárně určeny pro měření vysoké inteligence. Proto výsledky testů nadaných jedinců mohou být zkreslené a dostatečně nevypovídající o jejich vysoké inteligenci. Přestože je tento přístup kritizován, je stále hojně používán zejména pro svou srozumitelnost a přehlednost.

Mezinárodní organizace Mensa přijala hranici IQ 130 bodů a více jako kritérium pro určení mimořádného nadání (Fořtík, 2007). Přístupy v některých zemích, jako je

například Švýcarsko, Francie a Belgie, mají ovšem hodnotu pro určení mimořádného nadání nižší (Stehlíková, 2018).

Rozložení intelektu v populaci představuje Gaussova křivka inteligence, která je rozdělena do pásem inteligence. Křivka je uvedena na obrázku č. 1.



Obrázek č. 1 *Gaussova křivka inteligence* (Kdo je MiND dítě | Qiido – Patron nadaných dětí, 2022)

Většina populace dle Gaussovy křivky odpovídá hodnotám IQ mezi 85 a 115 body. Na obou stranách křivky pak úměrně klesá počet jedinců. Levá část Gaussovy křivky vymezuje jedince s nižším IQ. Pravá část křivky od IQ 115 bodů pak vymezuje nadprůměrně intelektově nadané jedince. Nadprůměrně nadaných je v populaci kolem 12 %. Hranice IQ 130 bodů pak vymezuje mimořádně intelektově nadané jedince, kterých je v populaci podle statistik asi 2–3 %.

Intelektová pásma jsou sice jedním ze společných ukazatelů mimořádného nadání, ale pro definici mimořádného nadání pouze vysoká inteligence nestačí. Definice mimořádného nadání zahrnuje mimo jiné rysy osobnosti výjimečné z kvalitativního hlediska. Podobně k nadání přistupuje i J. S. Renzullini, který vypracoval model nadání, v němž vymezil tři základní charakteristiky osobnosti, které společně tvoří předpoklad pro nadání (Stehlíková, 2018).

První charakteristikou jsou **nadprůměrné schopnosti** (*above average ability*), pod které Renzulli řadí všeobecné i specifické schopnosti. *„Jádrem všeobecných schopností jsou procesy zpracovávání informací, které zabezpečují integraci zkušenosti z reagování v nových situacích. Specifické schopnosti pak Renzulli vykládá jako objem získaných znalostí a dovedností, které umožňují dosahovat kvalitního výkonu v jedné nebo ve více*

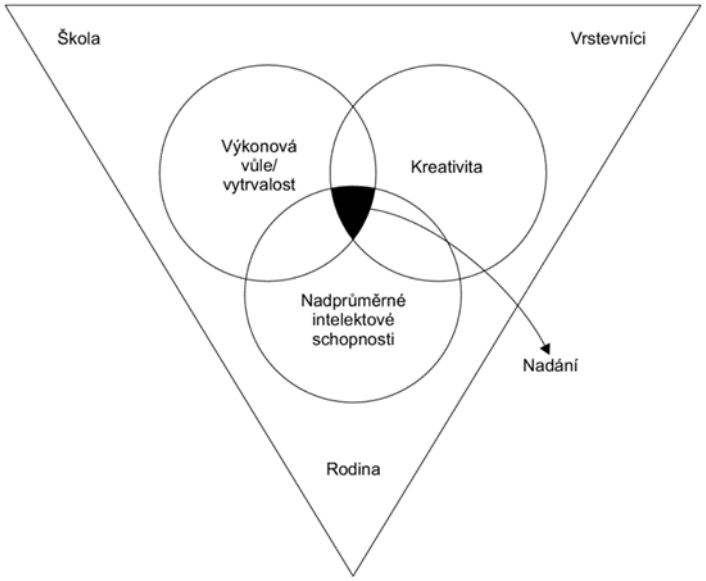
činnostech" (Hříbková, 2009, s. 76). Druhou charakteristikou je **kreativita** (*creativity*). Kreativitou chápeme především tvůrčí vynalézavost a základní schopnosti divergentního myšlení. Tedy schopnost vytvářet nové a originální myšlenky, postupy či řešení. K divergentnímu myšlení se dále pojí pojmy flexibilita, nápaditost a smysl pro detail (Hříbková, 2009). Třetí a zároveň poslední charakteristikou Renzulliho modelu je **zaujetí pro úkol** (*task commitment*). Je to především motivace, vysoké množství energie, vytrvalost v dokončení úkolu, trpělivost a odhodlání. Vše výše zmíněné je soustředěno právě na řešení úlohy nebo na určitý výkon. Zejména pak vnitřní motivace je typická pro práci nadaných (Hříbková, 2009).

Nadání je tedy chápáno jako průnik tří základních složek, které spolu souvisejí a můžeme je označit jako triádu. Graficky je jejich interakce znázorněna třemi kružnicemi, které se vzájemně protínají a jejich průnik znázorňuje nadání (Hříbková, 2009; Machů, 2010; Mönks, 2002; Jurášková, 2006; Exceptionally Able Students, 2007).

Obrázek č. 2 *Model tří kruhů J. S. Renzulliho* (Hříbková, 2009, s. 78)

J. S. Renzulli svým modelem nadání popsal rysy osobnosti neboli vnitřní faktory jedince pro nadání. Existují ale také vnější faktory, které působí na vnitřní složky a ovlivňují, do jaké míry se rozvinou. Holandský vývojový psycholog F. J. Mönks zdůrazňuje zejména sociální kontext, který má značný vliv na nadání. Propojuje tedy tři základní charakteristiky osobnosti z Renzulliho modelu se třemi hlavními socializačními činiteli, které významně působí na vývoj nadání jedince. V Mönkseho modelu můžeme

vidět nadání jako výsledek vzájemného působení šesti složek (Mönks, 2002; Hříbková, 2009).



Obrázek č. 3 *Model nadání F. J. Mönkse* (Mönks, 2002, s. 23)

Je důležité zmínit, jak také uvádí Konečná (2010), že v České republice byl pojem mimořádně nadaný žák v legislativě ukotven až ve Školském zákoně a v jeho prováděcí vyhlášce, která vstoupila v platnost v roce 2005. V roce 2016 došlo k novelizaci a vstoupila v platnost nová Vyhláška č. 27/2016 Sb.*, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.* Tato vyhláška, na rozdíl od předchozí, již rozlišuje pojmy nadaný žák a mimořádně nadaný žák. Oba pojmy jsou definovány v § 27 a přesné definice vyhlášky jsou uvedeny níže:

nadaný žák – *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;*

mimořádně nadaný žák – *žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*

1.2 Hlavní charakteristiky nadaných

„Nadané děti jsou normální. Jen nejsou typické.“

Jim Delisle

Nadaní jedinci se od zbytku populace odlišují především v kognitivní a emocionální oblasti. Na první pohled se mohou zdát jako homogenní skupinou, ale opak je pravdou. Každý nadaný jedinec je nositelem různých vlastností a charakteristik a vyznačuje se interindividuálními rozdíly. Pokud se zaměříme na nadané jako na skupinu, můžeme u nich zpozorovat a určit typické charakteristiky, kterými se vyznačují a odlišují od ostatních (Jurášková 2006). Je ale důležité zdůraznit, že nadaný jedinec nemusí disponovat všemi typickými charakteristickými projevy. Zároveň ani tyto osobnostní rysy nadaných nejsou zárukou pro identifikaci nadaných (Jurášková 2006; Machů, 2010).

Podle Juráškové (2006) jsou nadaní žáci nejčastěji charakterizováni jako osoby s **disproporcionálním asynchronním vývojem** jednotlivých složek osobnosti. To znamená, že po rozumové stránce jsou velmi napřed, klidně i o několik let než jejich vrstevníci. Ale pak jsou oblasti, ve kterých můžou být nezralí. Může to být například nezralost v jemné a hrubé motorice. Velmi často to však bývá sociálně – emoční nevyzrálost, kdy se nadaní jedinci projevují jako výrazně mladší děti. Disproporcionalita se pak může projevovat jen v rámci jedné složky z kognitivních či ostatních oblastí. S asynchronním vývojem pak úzce souvisí i **akcelerace.** Nadaní jedinci se vše učí rychleji a mnohem dřív než jejich vrstevníci.

Bohatá slovní zásoba a s ní spojená výborná paměť. MiNDi mají především výbornou sémantickou paměť, tedy naučí se vše, co jim dává smysl. Naučené si pamatují trvale. Již v raném věku mohou mít širokou slovní zásobu a vyspělý verbální projev. Sestavují poměrně složité větné konstrukce a velmi rychle si osvojují gramatická pravidla. Vyspělý verbální projev však může vést ke špatné komunikaci s vrstevníky, pro které bývá verbální projev nadaných často nesrozumitelný. Rádi také diskutují a dobře argumentují. Mají tzv. **nekonformní jednání**. Jasně vyhraněné postoje si dokážou bravurně obhájit (Stehlíková, 2016).

Divergentní myšlení aneb myšlení jinak či myšlení rozbíhavé je další typickou charakteristikou nadaných. Myšlenky MiNDů se často rozbíhají, ke každé věci je napadá více asociací. Na věci se dívají jinak a díky originalitě myšlení dospívají ke zcela novým a netradičním řešením. Často také využívají svou intuici. Vhled do problému probíhá ve skocích a tím často nejsou schopni postup svého řešení vysvětlit (Exceptionally Able Students, 2007). Mají smysl pro humor, pohrávají si s myšlenkami, používají ironii, která je jednou ze znaků vyššího myšlení. S odlišným myšlením nadaných souvisí **kreativita**. „*Mají neustálou potřebu vytvářet něco nového, navrhovat odlišné postupy a hledat originální řešení“* (Exceptionally Able Students, 2007).

Dalším typickým projevem nadaných je **hyperstimulace** – zvídavost a experimentování. Hyperstimulace je *„přílišná a neustálá vzrušivost nebo reaktivnost na vnitřní a vnější podněty, která se u nadaných jedinců netýká jen oblasti emoční a senzorické, ale zasahuje pochopitelně i oblasti intelektu, psychomotoriky a představivosti“* (Stehlíková, 2016, s. 122). Nadaní mají nenasytnou potřebu neustále něco poznávat, na něco se ptát. Oblíbené a neustálé otázky jsou *"Jak?"* a *"Proč?"*. Nestačí jim něco vědět, ale chtějí věcem porozumět do hloubky. Proto mají neskutečné množství otázek a někdy mají tendenci odpovědi i zpochybňovat. Libují si ve výzvách, vybírají si náročnější varianty úloh. Preferují novost a složitost. Zároveň jsou výbornými pozorovateli.

S hyperstimulací se pojí také **vysoká míra energie**. Jsou-li motivováni do témat, která je zajímají a baví, dokážou s nadšením pracovat celé hodiny. V těchto tématech, která mají pro ně smysl, mají hluboké znalosti, ve kterých mohou dosahovat až expertní úrovně. Naopak v jiných tématech, která nejsou pro ně zajímavá a nedávají jim hlubší smysl mohou selhávat (Exceptionally Able Students, 2007; *Machů 2010*). Vysokou míru energie pozorujeme u nadaných především v tzv. aktivním období, které se střídá s útlumovým obdobím. S tématy, pro která jsou motivovaní, se pojí schopnost dlouhodobé **koncentrace pozornosti.**

Machů (2010) uvádí tří úrovně nástupu dlouhodobé koncentrace podle Porterové. První fází je „zapálení pro téma“, kdy žáka zaujme určité téma. Na první fázi volně navazuje „příchod pozornosti“, tedy zvýšení motivace pro dané téma. Poslední fází je

„plynutí pozornosti“, kdy se jedinec ponoří do tématu a nevnímá věci kolem sebe (Machů, 2010, s. 33).

Mají vysoké nároky a často až nereálné cíle na sebe i na okolí. Jurášková (2006) uvádí, že až 20 % nadaných může pociťovat přílišný **perfekcionismus a sebekritiku.** Tento negativní perfekcionismus může být překážkou v jejich kariéře a v životě. Ze strachu ze selhání **odmítají riskovat** a raději potlačí svou kreativitu. Například ve školním prostředí, pokud si nejsou jistí, nechtějí odpovědět na otázku. Důležitá je pak práce s chybou, aby vyhýbání se riskování nevedlo k jejich podvýkonnosti.

Nadaní se také potýkají s **hypersensitivitou** a s **hyperexcitabilitou.** Hypersensitivita neboli vysoká citlivost vede nadané k vnímání věcí, které ostatní obvykle přehlížejí. Bývají citliví na estetiku, harmonii a na vše, co je problematické (Machů, 2010). Hyperexcitabilita souvisí s vysokou citlivostí nervové soustavy. Špatně například snášejí hluk, nebo jsou citliví na některé druhy textilií. Vysoká podrážděnost může přejít v pláč, vztek, bouchání či křik.

Někdy se k charakteristikám nadaných řadí i **hyperempatie.** Mají vysoký pocit zodpovědnosti. Trauma může často vyvolat jen zpráva v mediích, se kterou se nedokážou vyrovnat. Nadaní mají také **výrazný smysl pro morální standardy.** „*Touží po smyslu, spravedlnosti a dodržování pravidel“* (Exceptionally Able Students, 2007). Mnohdy upozorňují na prohřešky ostatních. Jsou nadmíru citliví na pocit křivdy. Velmi snadno můžeme ztratit jejich důvěru, pokud slibované nedodržíme. Jejich důvěru také můžeme ztratit, jestliže na ně budeme vyvíjet velký tlak přes jejich nevoli a odmítání. Pokud ale máme k nadanému jedinci respekt a pochopení, opětují nám ho také.

V **hodnotě přátelství** mají hlubší potřeby než jejich vrstevníci. Už během první a druhé třídy vnímají přátelství bezpodmínečně. Nepomlouvají druhé, jak je tomu ve zvyku u dětí školního věku. Za velkou zradu považují, když se s nimi spolužáci jeden den baví a druhý den už zase ne. Mnohdy si hledají starší kamarády, kteří jsou vyspělejší než jejich vrstevníci a lépe si s nimi rozumí. Naopak někdy zase tíhnou k mladším dětem, aby se o ně mohli starat či je ovládat (Exceptionally Able Students, 2007). Mladší žáci mají také tendenci organizovat věci i ostatní kolem sebe. Tím často mohou vyvolat rozhořčení u svých spolužáků. Někteří nadaní jedinci mohou mít sklon k **introvertní povaze** a tím

u nich vzniká problém s navazováním kontaktů a také s případnou spoluprací ve skupině (Jurášková, 2006). Se spoluprací ve skupině mají nadaní značný problém. Rádi se učí sami, protože většina nadaných nezažila dobrou kooperaci ve skupině, a tak nevidí, v čem pro ně spočívá výhoda ve skupině pracovat.

S navazováním kontaktů a se spoluprací se také pojí IQ. Dva jedinci, kteří mají IQ rozdílné například o 30 bodů si navzájem nerozumí. To je také jeden z faktorů, který přispívá k tomu, že nadaní si vyhledají poměrně starší kamarády, kteří jsou vyspělejší než jejich vrstevníci.

Výše uvedené charakteristiky mimořádně nadaných jedinců autoři mnohdy rozdělují podle různých kritérií.

J. Laznibatová (2007) rozděluje charakteristické znaky nadaných do tří základních skupin:

- ***všeobecné znaky***

zde například řadí: *velkou energii, široké spektrum zájmů, rané čtení, bohatý slovník, vynikající paměť a pozornost, zájem o náročná témata;*

- ***tvořivé znaky***

intelektová hravost, bohatá fantazie, expresivita v názorech a ve vyjadřování, originalita při řešení úloh různého typu, úžasná představivost, smysl pro estetické cítění, impulzivnost, emocionální citlivost a zranitelnost;

- ***učební znaky***

rychlé tempo učení, schopnost vhledu do podstaty problému, dobré analyticko-syntetické a logicko-algoritmické myšlení, kreativní myšlení, neúnavnost při vyhledávání informací, schopnost kritického a sebekritického myšlení, perfekcionismus (Fořtík, 2007, s. 16).

Jiní autoři (Clárková, 1992; Porterová,1999; Webb, 2000 a jiní) popisují typické projevy nadaných v různých oblastech:

- ***v kognitivní sféře***

zde se řadí zejména *brzká schopnost číst, schopnost rychlého učení, široká slovní zásoba, výborná paměť, různé zájmy, neobyčejná zvědavost, perfekcionismus;*

- ***v afektivní oblasti***

řadíme zde *citlivost v afektivní sféře, upřednostňování starších společníků před vrstevníky, zájem o otázky morálky a spravedlnosti, smysl pro humor, vysoká vnitřní motivace, kritičnost;*

- ***v motorické oblasti***

je především zahrnuta *neobyčejná smyslová vnímavost, diskrepance mezi tělesným a intelektuálním vývojem, někdy se vyskytující nezájem o tělesné aktivity* (Jurášková, 2006, s. 31).

Mnoho autorů pak rozděluje charakteristiky nadaných podle pozitivního a negativního pohledu. Řada autorů (Webb, 1994; Nordby 2002; in Jurášková, 2006) upozorňuje na negativní projevy nadaných, které mohou být vnímány okolím nadaného jako možný problém. S. Winebrennerová (2001) v negativním pohledu uvádí tyto charakteristiky:

- *odmítají práci a pracují nedbale;*
- *odmítají rutinní a předvídatelnou činnost;*
- *kladou otázky, vyžadují zdůvodnění;*
- *sní v průběhu dne;*
- *ovládají třídní diskusi;*
- *bývají panovační k učitelům i spolužákům;*
- *přecitlivěle reagují na kritiku;*
- *odmítají se podřídit* (Fořtík, 2007, s. 17).

Stehlíková (2016) k jednotlivým charakteristikám nadaných uvádí možné problémy a negativní interpretace, které se z nedostatků pochopení mohou vyskytnout v okolí nadaného.

Tabulka č. 1 *Charakteristiky nadaných, možné problémy a nedorozumění* (Stehlíková, 2016)

Charakteristiky nadaných dětí	**Možné problémy a nedorozumění**
Jsou dychtivé po nových informacích, zajímají se, chtějí jít dál v objevování.	Těžce snášejí rutinu a opakování již známého, nemají rády dril a učení se nazpaměť, jsou na to příliš tvořivé. Rutina jim může přivodit až depresi a sklíčenost, těžce snášejí nudu.
Hledají souvislosti, nutně potřebují koherenci.	Neustále se ptají a pokládají další doplňující a zpřesňující otázky.
Mají vysokou schopnost abstrakce a syntézy.	Nechápou detail, pokud není včleněn do vyššího celku, do kontextu.
Jsou tvořivé, uvažují a dělají věci po svém. Pro okolí jsou jejich metody a závěry často překvapivé a nečekané.	Nedokážou se vtěsnat do šablony. Způsobuje jim to negativní emoce. Druhé to vyvádí ze zavedených pořádků a znejišťuje, rozčiluje.
Nedokáží dělat věci, které pro ně nemají smysl, které nejsou logicky opodstatněné.	Nedokáží přijmout a dělat to, co „se prostě dělá“ – různé tradice, konvence apod.
Mají mnoho zájmů a aspirací, chtějí všechno stihnout, příliš spěchají.	Jsou frustrované tím, že nedokážou dělat ještě více věcí, než dělají. Někdy nedotahují věci do konce, a to hlavně poté, co už jim přišly na kloub a pochopily, co jim činnost měla dát nového.
Mají hodně energie, jsou aktivní, pokud je téma zajímá.	Působí na druhé příliš rychle, jako uragán, což druhým není příjemné.
Jsou kritické, sebekritické a perfekcionistické ve snaze, aby svět byl lepším místem a každý ze sebe vydal to nejlepší a rostl.	Nepůsobí na druhé „pohodově“, jejich kritičnost druhým vadí. Působí úzkostlivě a netolerantně. Těžce snášení kritiku a neúspěch.

1.3 Rozmanitost populace nadaných žáků

V předchozí kapitole byly uvedeny typické charakteristiky nadaných žáků, kterými každý jedinec disponuje individuálně. Ačkoli je každý nadaný žák jedinečný svým chováním, projevy a osobnostními charakteristikami, lze každého nadaného žáka na základě jeho projevů chování, citů a potřeb začlenit do jedné či více skupin osobnostních profilů nadaných. Jak uvádí Stehlíková (2016, s. 199) „*George Betts a Maureen Neihart (1988) zavedli šest profilů nadaných dětí, které jsou uznávány i Národní asociací pro nadané děti.“* Těmto modelů je však zapotřebí dobře porozumět. V první řadě je zapotřebí tyto profily vnímat jako teoretické, a nikoliv jako diagnostické modely. Zároveň je důležité říct, že jednotlivé profily se navzájem prolínají a může se stát, že nadaný jedinec bude odpovídat i více profilům najedou, či v průběhu dospívání bude patřit do jiné skupiny než dříve.

Úspěšní (The successful)

Do osobnostního profilu úspěšných spadá až 90 % identifikovaných nadaných žáků. Tito žáci se dobře učí a identifikováni jsou většinou na doporučení učitele na základě velmi dobrých výsledků v akademických testech. Jsou milováni rodiči, oblíbení učiteli a obdivováni vrstevníky. Jsou to právě ti žáci, o kterých si myslíme, že nepotřebují další pomoc (Betts, 1988).

Z psychologické charakteristiky se „úspěšní“ žáci často ve škole rychle začnou nudit a chtějí školou jen proplout bez většího zájmu a cíle. Snižují víru v sebe sama, jsou úzkostliví a sebekritičtí. Cítí vinu z neúspěchu a skrývají své pocity. Také cítí určitou zodpovědnost za ostatní. Na druhou stranu bývají závislí na dospělých osobách a tím selhávají v získávání návyků a přístupů k samostatnosti (Exceptionally Able Students, 2007; Stehlíková, 2016).

V oblasti chování je charakteristický perfekcionismus a vysoká výkonnost. Málokdy vykazují problémy v chování, neboť vyžadují uznání od učitelů, přizpůsobují se okolí, přijímají pravidla a neradi riskují (Stehlíková, 2016).

Tito žáci z hlediska potřeb vyžadují pocit jistoty a bezpečí, vedení k samostatnosti a přizpůsobení tempa vzdělávání tak, aby se nenudili (Stehlíková, 2016).

Autonomní (The autonomous learner)

„Autonomní“ jedinci jsou rozpoznáni nejčastěji rodiči v raném věku s časnými projevy nadání či později ve školním prostředí díky schopnosti efektivní školní práce, dovednosti učení a výbornému hodnocení v inteligenčních testech i testech kreativity. Jsou respektováni svými vrstevníky i dospělými autoritami. Mají také značný vliv na druhé. Jsou jimi obdivováni pro své schopnosti a vnímáni jako žáci, kteří uspějí (Exceptionally Able Students, 2007; Stehlíková, 2016).

Z psychologické charakteristiky mají dobré sebevědomí a sebepřijetí. Důležitým aspektem je jejich silné vnímání osobní vnitřní síly (Exceptionally Able Students, 2007). Jsou schopni vyjádřit své pocity, cíle a potřeby. Umějí se vyrovnat s neúspěchem, lehce překonávají překážky a nebojí se riskovat. Charakteristická je také vnitřní motivace, nadšení a touha po vědění (Stehlíková, 2016).

Z hlediska chování „autonomní“ žáci pracují samostatně, vytrvale, stanovují si vlastní cíle a rozvíjejí své záliby. Jsou kreativní a umějí riskovat (Stehlíková, 2016).

Tito žáci potřebují znát na svou práci zpětnou vazbu od druhých. Dalšími potřebami pak jsou přiměřené výzvy a příležitosti, zastání a zažití si potřeby prosadit se (Exceptionally Able Students, 2007; Stehlíková, 2016).

Defenzivní odpadlíci (The dropouts)

Nejčastěji se jedná o žáky staršího školního věku, kteří byli identifikování jako mimořádně nadaní později (Exceptionally Able Students, 2007). „Defenzivní odpadlíci“ vynikají v mimoškolních aktivitách, proto jejich zájmy bývají obvykle mimo kompetence školy. Škola pro ně představuje nepřátelské prostředí. U těchto žáků bývá nesoulad mezi inteligencí a školními výsledky. To vše pak vede u „defenzivních odpadlíku“ k nedodržování školních povinností a docházky. Z tohoto důvodu nejsou přijímáni vrstevníky ani dospělými. Jsou vnímáni jako neposlušní, zasnění a samotářští žáci (Exceptionally Able Students, 2007; Stehlíková, 2016).

Z psychologické charakteristiky jsou tito žáci rozhněvaní, vzteklí a naštvaní, jelikož se jim nedostává podpory a porozumění a cítí se být odmítáni. Mívají depresivní pocity

a nízkou sebeúctu. Bývají unavení, přetížení a vyčerpaní (Exceptionally Able Students, 2007; Stehlíková, 2016).

V oblasti chování jsou velmi kreativní, ale kritičtí vůči sobě i ostatním. Často vyrušují, nedávají pozor, nedokončují úkoly a izolují se od ostatních. Celkově působí jako průměrní až podprůměrní žáci.

Potřeby těchto žáků jsou především v individuálním vzdělávacím programu či alternativním vzdělávání a intenzivní podpoře ze strany druhých (Stehlíková, 2016).

Nadaní s dvojí výjimečností (The double-labeled)

Nadání může existovat souběžně s jakýmkoliv hendikepem fyzickým nebo mentálním či s poruchou učení. Tato široká skupina jedinců se označuje jako žáci s dvojí výjimečností. „Nadaní s dvojí výjimečností" jsou většinou vnímáni jako žáci průměrní až podprůměrní, jelikož se jejich schopnosti a hendikepy vzájemně maskují. Většina žáků je pak nesprávně identifikována či vůbec neidentifikována, jelikož primární pozornost je zaměřena právě na znevýhodnění. Ostatní je mohou vnímat jako divné, hloupé a vrstevníci se jim často vyhýbají.

Z psychologické charakteristiky se tito žáci mohou cítit frustrovaní, naštvaní, izolovaní a bezmocní. Mají také nízké sebevědomí. Aby své sebevědomí posílili, popírají své problémy, nebo ponižují ostatní. Z pocitu nedostatečnosti sebe sama reagují přehnaně na kritiku.

Důvodem nerozpoznání těchto žáků s dvojí výjimečností může být jejich chování, které není tolik typické pro nadané žáky. Pracují nekonzistentně, vyrušují, předvádějí se a jejich výsledky jsou průměrné až podprůměrné.

Potřeby těchto žáků tkví především v pochopení, v adekvátních výzvách a vhodných podporách, které povedou k rozvoji jejich silných stránek (Exceptionally Able Students, 2007; Stehlíková, 2016).

Kreativní rebelové či provokatéři (The challenging)

Kreativita je jednou z hlavních charakteristik pro tento profil osobnosti nadaných. Díky vysokému stupni kreativity, kterou tito MiNDi mají, se mohou jevit jako tvrdohlaví, netaktní či sarkastičtí. Z psychologické charakteristiky bývají netrpěliví, přecitlivělí a mají nízké sebevědomí. Také neovládají kódy sociální interakce, a proto mají často konflikty a problémy v interpersonálních vztazích.

V oblasti chování se také obvykle dostávají do konfliktu, jelikož opravují autority, jsou upřímní, zvídaví, kladou chytré otázky a zpochybňují pravidla. Také mají špatné pracovní návyky, časté výkyvy nálad. Zároveň se neumí ovládnout a zůstat v klidu. Někteří vrstevníci je za svou kreativitu považují za baviče. Naopak dospělé osoby je vidí jako rebely či bojovníky. Okolí je z neznalosti často nevidí jako nadané a inteligentní jedince, a proto „kreativní rebelové" nedostávají mnoho uznání.

V oblasti potřeb vyžadují být s druhými, naučit se společenskému a ohleduplnému chování, získat sebevědomí a v neposlední řadě potřebují adekvátní podporu v jejich tvořivosti (Exceptionally Able Students, 2007; Stehlíková, 2016).

Skrývači svých schopností (The undergroung)

Jak už samotný název tohoto profilu naznačuje, tito jedinci skrývají a popírají své nadání. Často se jedná o mimořádně nadané dívky procházející pubertou nebo žáky ze sociálně slabých rodin. Ojediněle se jedná také o chlapce, kteří své nadání začnou skrývat na 2. stupni základní školy. Identifikováni jsou buď svým okolím, anebo na základě jejich výkonu a testu inteligence. Na okolí působí jako tiché a ostýchavé bytosti. Dospělí je vnímají jako ty, kteří nechtějí příliš riskovat.

Z psychologické charakteristiky si nejsou tito jedinci sami sebou jistí, mají nízké sebevědomí a nedostatek sebelásky. U „skrývačů" převládá nejistota, úzkost, rozpačitost, pocity stresu a viny.

V oblasti chování popírají své nadání a odolávají výzvám. Především se chtějí začlenit do běžného kolektivu svých vrstevníků. To může vést k tomu, že ačkoli byli motivovaní a byli naklonění svým zájmům, můžou projít radikální změnou a o své záliby ztratit zájem, a to jen z důvodu potřeby zapadnout mezi své vrstevníky.

Jejich potřeby jsou proměnlivé a často jsou v rozporu s očekáváním autorit, kteří mají tendenci tlačit tyto žáky do studia bez ohledu na jejich potřeby, což zvyšuje jejich vzdor a odmítání. „Skrývači“ především potřebují mít svobodu volby, naučit se vnímat své emoce a potřeby, podpořit jejich schopnosti, setkávat se s nadanými žáky a pracovat na sebe-přijetí a sebelásce (Exceptionally Able Students, 2007; Stehlíková, 2016).

Profily osobnosti nadaných nám ukazují, že zdaleka ne všichni mimořádně nadaní žáci jsou výbornými a bezproblémovými žáky. Naopak upozorňují, že i nadaní potřebují stejnou podporu a péči při vzdělávání jako jejich vrstevníci.

2 Základní pojmy genderové tématiky

Jak již bylo nastíněno v první kapitole, nadaní jedinci tvoří specifickou skupinu, která se od ostatních jedinců vyznačuje typickými charakteristikami. Rozmanitost populace nadaných jedinců, tedy šest skupin nadaných, nám ukázala rozmanitost nejen v charakteristikách, ale i v potřebách, které nadaní jedinci mají. Tuhle rozmanitost je důležité znát, jelikož se pak ztratí zažité stereotypy o nadaných, které do určité míry ve společnosti přetrvávají. Pokud opravdu pochopíme, jací nadaní jsou, pak vymizí představy, názory a pocity, které jsou připisovány celé populaci nadaných, bez ohledu na rozdíly mezi jedinci (Stehlíková, 2016).

Do cesty při vzdělávání se nadaným jedincům staví také gender a genderové stereotypy. Gender a nadání se vzájemně ovlivňují a vytvářejí výzvy jak pro nadané chlapce, tak pro nadané dívky (Kerr, 2015). Dívky již historicky čelily mnoha výzvám a nerovnostem ve vzdělávacím systému (Bianco, 2011). Dodnes mohou nadané dívky čelit řadě překážek, které jim do cesty staví společnost, ve které přetrvávají určité genderové stereotypy, předsudky a vžité společenské role.

Tato kapitola si klade za cíl přiblížit základní problematiku genderu, jelikož další část této práce se bude zaměřovat na mimořádně nadané dívky, které nejen při vzdělávání mohou být ovlivněny genderovými stereotypy.

Historie genderu je poměrně krátká a až v průběhu minulého století se pojem začal utvářet. Utvářel se v souvislosti s demokracií a do oblasti vzdělávání pronikl až postupem času (Strnadová, 2012). Dnes je již známo, že gender hraje v utváření jedince velkou roli již od narození a je proto důležité, oprostit se od stereotypů a předsudků, zejména pak ve vzdělávání.

2.1 Gender

Gender je jednou z nejzákladnějších kategorií, která strukturuje život v naší kultuře a hraje velkou roli již od narození jedince (Jarkovská, 2013). S genderem se pojí termín pohlaví. Termín pohlaví je užíván, pokud mluvíme o biologických rozdílech mezi ženou a mužem. Tyto biologické rozdíly jsou v různých kulturách a v různém čase neměnné a každá společnost vychází z biologického pohlaví jako ze základního kritéria (Janošová,

2008; Oakley, 2000). Naopak anglický výraz gender je termínem psychologicko-kulturním a jde tedy o kulturně společenský výtvor. Gender odkazuje k charakteristickému chování, postojům, schopnostem a vlastnostem, které chápeme jako typicky mužské či typicky ženské (Oakley, 2000).

Pohlaví a gender rozlišila analyticky na počátku 70. let 20. století Ann Oakley (2000). Oakley (2000, s. 11–12) uvádí, že „*gender je sociální konstrukt, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností. Na rozdíl od pohlaví, které je univerzální kategorií a nemění se podle času či místa, působení genderu ukazuje, že určení rolí, chování a norem vztahujících se k ženám a mužům je v různých společnostech, v různých obdobích či různých sociálních skupinách rozdílné. Jejich závaznost či determinace není tedy přirozeným, neměnným stavem, ale dočasným stupněm vývoje sociálních vztahů mezi muži a ženami.“* Z výše řečeného vyplývá, že mužem a ženou se nerodíme, ale stáváme se jimi v důsledku socializace a života v konkrétní společnosti (Smetáčková, 2006). Oakley (2000, s. 123) uvádí, *„že děti do šesti let tvrdí, že chlapci se mohou stát dívkami a naopak, pokud si vyberou správná jména, oblečení, účes.“* Nejprve se toto tvrzení považovalo jako důsledek nedostatku biologických vědomostí dětí. Jde však o realistické hodnocení situace vycházející z poznání genderu, který je vymezený sociálně a který jde oproti pohlaví stále vidět.

Gender ve své podstatě dělí jedince na dvě skupiny, a to ženy a muže. Z toho vyplývá, že gender je pojem vztahový. Maskulinita dává smysl jen v protikladu k feminitě. Přičemž maskulinita je ve všech známých kulturách dominující nad feminitou (Smetáčková, 2006). Gender a pohlaví tedy spolu úzce souvisí a jejich činitelé se podílejí na formování ženské a mužské identity.

2.2 Genderové stereotypy a postoje

Genderový stereotyp je pojem, který lze vymezit jako typickou rezistentní kognitivní představu o mužských a ženských vlastnostech, charakteristikách a rolích v každé společnosti, kde napomáhají orientaci a srozumitelnosti v sociálním světě (Strnadlová, 2012). Základním prvkem stereotypů je, že jsou vykládány společností a nevytváří se na základě osobních zkušeností. Ovšem stereotypy zpravidla zahrnují i nepravdivé jádro a tím se vytváří řada předsudků, které jsou intolerantní k alternativám. Ve společnosti existují různé stereotypy, ale právě stereotypy o mužských a ženských rolích jsou nejdiskutovanější (Janošová, 2008). Samotné genderové stereotypy jsou ve společnosti upevňovány zejména výchovou, socializací a společenskými institucemi (Strnadlová, 2012).

Množství genderových stereotypů vede k odlišné výchově dívek a chlapců a ovlivňují jejich představy o budoucnosti a omezují jejich rozvoj především v oblastech typických pro opačné pohlaví. Děti předškolního věku nejsou ještě schopné pojmout relativitu určitého jevu a věci hodnotí jen primitivním posuzováním „buď – anebo“, proto dvoudomá genderová stereotypie je pro ně srozumitelná a je jedna z prvních, která jim napomáhá pochopit sociální svět (Janošová, 2008). Podle Beal (1994) si děti vytvářejí rodová schémata, podle kterých třídí informace ohledně rodu a jeho rolí. Díky těmto vytvořeným schématům děti věnují větší pozornost zájmům, činnostem a dovednostem, které jsou primárně určené a očekávané od jejich rodu. Dlouho si pak nechtějí připustit chování a role opačného pohlaví.

Aktivita, racionalita, šikovnost, sféra práce, zabezpečení rodiny, síla a statnost se připisují v naší kultuře zejména ke stereotypním mužským rolím. U mužů se pak nepřipouští přílišné emoce a pláč. Naopak k ženám jsou přisuzovány polaritně opačné vlastnosti. Mezi ty jsou běžně řazeny vlastnosti jako emocionalita, péče o rodinu a domácnost, jemnost, elegance a půvab (Strnadlová, 2012). I výzkumy Smetáčkové (2007) potvrzují, že emocionalita a starostlivost se přisuzují ženám a agresivita se pojí s mužskou rolí.

S mužskou rolí se také pojí vyšší intelektuální schopnosti, jako je především genialita a určitý druh nadání. Ženy jsou pak díky těmto stereotypům odrazovány od oborů, které jsou považovány za ryze mužské oblasti působení. Jedná se například o obory jako fyzika

či filozofie, kdy je na dívky studující tyto obory pohlíženo s určitou nedůvěrou a odstupem. Studie ukázaly, že tyto stereotypy ovlivňují zájmy již šestiletých dětí. Konkrétně šestileté dívky věří mnohem méně než chlapci stejného věku, že právě ony mohou být mimořádně inteligentní. A právě v šesti letech se dívky začínají vyhýbat aktivitám pro nadané žáky (Bian, 2017).

Jednotlivé stereotypy tvoří základ genderových postojů. Ze stereotypů vytvořených společností si každý jedinec vytváří genderové postoje. Strnadlová (2012, s. 15) uvádí, že *„postoje jsou součástí osobnosti, souvisí s chápáním, myšlením a cítěním. Většinou vycházejí z hodnotové soustavy člověka. Postojům se člověk učí od ostatních lidí a skupin.“* Své postoje však přizpůsobujeme dané skupině tak, aby byly přijatelné pro určitou společnost a byly sociálně žádoucí (Strnadlová, 2012).

Postupem času se postavení a genderové role ženy v naší společnosti mění. Ženy se stávají dominantnější a průbojnější v seberealizování. Objevuje se názor, že nastává tzv. genderová dekonstrukce, tedy že genderové rozdíly mezi muži a ženami se budou prolínat a tím i smazávat (Zormanová, 2011; Strnadlová, 2012).

2.3 Genderová socializace a utváření genderové identity

„Genderová socializace je historicky, geograficky a sociálně podmíněna“ (Strnadlová, 2012, s. 12). Jedná se o neustály proces, který začíná v okamžiku narození jedince. Každý jedinec si postupně osvojuje společenské hodnoty, normy a vzorce chování pomocí výchovy nebo vlastního pozorování a hodnocení situace. Hlavním určujícím faktorem, který vymezuje sociální vlivy, je pohlaví dítěte. Už v novorozeneckém období se rodiče chovají jinak k chlapcům a jinak k dívkám (Jarkovská, 2003; Janošová, 2008; Oakley, 2000). V literatuře se hovoří o *dvojím standardu* ve výchově (Havigerová, 2011). Rozdílným přístupům rodičů se připojují další kulturní vlivy, které upevňují rozdíly a nesrovnalosti mezi pohlavími (Janošová, 2008).

Genderová socializace může probíhat na základě vědomého úsilí, kdy okolí odměňuje či trestá dítě za způsoby chování dle svých genderových očekávání. Nebo dítě pozoruje chování dospělých v různých sociálních situacích, tedy učí se pomocí jemnějších signálů. V neposlední řadě genderová socializace probíhá interakcí v dětských

skupinách, zejména v předškolních a školních zařízeních (Strnadlová, 2012). Nadané dívky se svými zájmy a preferencemi podobají spíše nadaným chlapcům ovšem zažívají stejnou socializaci jako ostatní dívky. V důsledku toho může být tvorba jejich genderové identity komplikovanější (Kerr, 2015, Havigerová, 2011).

Genderovou socializaci již od narození podstatně ovlivňují i tyto faktory:

- hračky

Na formování genderové identity se podílejí gendrově odlišné hračky. Dívkám jsou dávány hračky, které je připravují na mateřství, podporují pečovatelský přístup a vedou je ke zkrášlování sebe sama. Zatímco hračky určené pro chlapce podporují zvídavost, soutěživost a tvořivé dovednosti. Z výzkumu se ukazuje, že děti kolem osmnácti měsíců si vybírají hračky určené jejich rodu (Strnadlová, 2012). Pokud dítě projeví zájem o hračku určenou opačnému pohlaví, je většinou zesměšněno a odmítnuto okolím. Ve výběru hraček však mají větší svobodu dívky, kterým je častěji výběr chlapeckých hraček tolerován (Jarkovská, 2003; Janošová, 2008; Oakley, 2000).

- literatura

Svou roli sehrává nejen literatura pro děti ale i učebnice. Zejména děti, které nastoupí do školy, jsou k literatuře velmi vnímavé (Oakley, 2000). V tradičních pohádkách jsou často ukazovány genderové role, kdy pro dívky je důležitá krása. Naopak pro chlapce, jako hlavní hrdiny, je předností moudrost, statečnost a schopnost řešit situaci. „*Dětem se předvádí mírné, nevýrazné, pasivní ženy, které se zaměstnávají pouze svou krásou. Naopak mužské postavy jsou silné, aktivní, čestné a inteligentní“* (Jarkovská, 2003, s. 6). Smetáčková (2006, s. 28) upozorňuje na učebnice, „*které by měly citlivě nakládat se zobrazováním ženských a mužských postav. Ženy a muži by měli být prezentováni v širokém spektru sociálních rolí (například profesních) tak, aby si studující z učebnice neodnášeli stereotypní spojení žen s péčí o domácnost a mužů s veřejnou sférou.“* Strnadlová (2012) uvádí, že dnešní novější literatura pro děti již obsahuje tzv. genderovou rovnováhu a není tak genderově profilovaná, jako literatura vycházející na konci minulého století.

- vrstevnické skupiny

Vrstevnické skupiny stejného pohlaví začínají dívky upřednostňovat již kolem sedmého věku, chlapci o něco později (Janošová, 2008; Strnadlová, 2012).

Vrstevnické skupiny jsou považovány v období školní docházky za nejvýznamnější sociální faktor. Zároveň v tomto období je hra považována za nejvýznamnější sociální aktivitu. Ze studie Janet Leverové vyplynulo, že chlapecké hry, které probíhají ve větších věkově odlišných skupinách učí chlapce řešit vzájemné konflikty a organizační schopnosti, čímž rozvíjí vlastnosti potřebné k budování společenského úspěchu a pracovní kariéry. Naopak dívky si nejčastěji hrají v malých uzavřených skupinách. Dívčí hra kopíruje sociální vzorce primárních lidských vztahů a rozvíjí především vlastnosti jako je citlivost a péče o druhé. Z popisu her a modelů vyplývá, že pro větší úspěch v dnešní společnosti je důležité osvojit si tzv. mužský model, který je právě více zaměřen na budování úspěchu a kariéry (Zormanová, 2011).

Nadané děti se často projevují jinak a jejich zájmy, schopnosti a chování často neodpovídají genderovým očekáváním dospělých. V důsledku toho mohou především dívky potlačovat projevy svého nadání (Havigerová, 2011). Je tedy důležité oprostit se od stereotypů a přistupovat k jedincům individuálně.

3 Mimořádně nadané dívky

„Každý genius je pro lidstvo ztracen, jestliže se narodí jako žena.“

Stendhal

Jak již nastínila první kapitola, nadané žáky nelze považovat za homogenní skupinu. V populaci nadaných se vyskytují určité specifické podskupiny nadaných, které odborníci postupně od devadesátých let minulého století vyčlenily. Tyto skupiny jedinců se oproti ostatním nadaným žákům projevují velmi osobitým způsobem, a to může znamenat jisté komplikace, kdy mohou být neidentifikováni či se jim nemusí dostávat adekvátní pedagogicko-psychologická péče. Z těchto důvodů je těmto specifickým skupinám věnovaná intenzivnější výzkumná a poradenská pozornost (Hříbková, 2010). Zároveň vyžadují i odlišný výchovně-vzdělávací přístup, jelikož jsou více ohroženi podvýkonem a rozvojem emocionálních a sociálních problémů (Krčmářová, 2013). Obvykle jsou mezi specifické skupiny řazeny i nadané dívky, které se staly předmětem zájmu již při prvních výzkumech nadaných žáků amerického psychologa L. M. Termana (Hříbková, 2010).

Nadané dívky se projevují osobitým způsobem a v některých případech své nadání mohou i maskovat, což vede k tomu, že jejich nadání není snadné identifikovat (Machů, 2010, Hříbková, 2007). To také do značné míry ovlivňuje jejich zastoupení v populaci nadaných. Statistiky MŠMT za rok 2020/2021 udávají, že je v České republice evidováno celkem 2171 nadaných žáků, z toho 515 nadaných dívek. Z těchto nadaných dívek je pak 222 mimořádně nadaných. Podobný nepoměr mezi nadanými dívkami a chlapci je patrný i ze statistik z dřívějších školních let (Statistická ročenka školství - 2021/2022 - výkonové ukazatele, 2021). Jak již bylo zmíněno výše, nedostatečné zastoupení nadaných dívek v populaci může být zapříčiněno právě nesnadnou identifikací kvůli maskování. Existuje však i několik dalších možných důvodů pro vysvětlení.

Jedno z vysvětlení, které uvádí literatura, se týká struktury screeningových testů, která je tvořena na základě předsudků. Testy tak obsahují množství uzavřených otázek a nedostatek kontextu neumožňující dostatečné verbální vyjádření testovaného. To více vyhovuje jednotlivcům s odděleným myšlením (Gindi, 2019). Jinak řečeno, screeningové testy v podobě, v jaké jsou tvořeny, více vyhovují chlapcům než dívkám. Také charakteristiky nadaných žáků, jako je perfekcionismus, kdy převažuje správnost nad

rychlostí, nebo nadměrná přemýšlivost, díky které se jedinci mohou jevit jako pomalí aj., mají další vliv na testování (Portešová, 2011). Dalším z důvodů tohoto nepoměru, proč máme statisticky méně nadaných dívek než chlapců, může být to, že nadání je sociálně podmíněný konstrukt (Polanská, 2020). Záleží tedy na shodě společnosti, jaký profil je považovaný za dobrý, výjimečný. A právě současné pojetí nadání odpovídá spíše mužskému profilu nadaných.

Riziku jsou pak vystaveny především ty dívky, které vykazují nadání, které je vnímané jako nadání v typicky mužských oblastech a činnostech. Tedy dívky, které vykazují zájem o matematické a technické oblasti. Tyto dívky jsou vystaveny riziku nedostatečného ohodnocení výkonů v dané oblasti, a tedy i nedostatečné podpoře. Někdy je toto zaměření dívek zesměšňováno i ironizováno, což má negativní dopad na jejich sebevědomí (Hříbková, 2010). Důvodem mohou být právě genderové stereotypy. Společnost, tedy i učitelé a rodina, stále ještě mnohdy nepředpokládají, že právě dívky budou ty nadané. Dívky tak ve snaze přizpůsobit se, přejímají předsudky okolí a svůj talent pak nevidí nebo ho záměrně tají (Polanská, 2020). To vše pak může vést k negativnímu sebehodnocení a formování osobnosti nadaných dívek.

3.1 Nadané dívky ve škole

V předškolním a mladším školním věku dívky vynikají nad chlapci rozvinutějšími kognitivními i afektivními charakteristikami (Machů, 2010). Dívky jsou vývojově akcelerovány přibližně o půl roku, což se může projevit jak v inteligenčním testu, tak i u zápisu do školy (Oakey, 2000). Jeden z možných signálů nadání u dívek je brzké čtení a pokročilá slovní zásoba (Kerr, 2012). Autoři uvádějí, že předčasné přijetí nadané dívky do školy, je jedna z nejlepších metod akcelerace, jelikož dívky bývají vyspělejší než chlapci a mají také tendenci se rychle přizpůsobit novému prostředí. Tato akcelerace je však odmítána kvůli obavám z nedostatečné sociální a emocionální zralosti (Kerr, 2015).

Adaptace na školní prostředí dívkám nečiní značné problémy, což se ukazuje i na školních výsledcích dívek (Machů, 2010). V mladším školním věku jsou nadané dívky velmi sebevědomé, pilné, pracovité a věnují se oblastem, které je zajímají (Kerr, 2012). Především v nižších ročnících základní školy jsou dívky v hodinách aktivní a rády projevují své nadání. V tomto období mírně převyšují i stejně zdatné chlapce, kdy lépe

skórují v matematických testech a v jiné školní práci, kde je zapotřebí pozornost a koncentrace (Machů, 2010). Může se však stát, že ve škole jejich zájem není podporovaný a nadaným dívkám nejsou předkládány intelektuální výzvy, které by stimulovaly jejich nadání a potřeby. Nadané dívky si tak hledají různé způsoby, aby unikly nudě. Akademicky zaměřené nadané dívky si mohou tajně číst nebo snít a mají tendenci působit poddajně. Naopak kreativně zaměřené nadané dívky mohou ignorovat školní úkoly a věnují se svým zálibám, které jsou pro ně zajímavé a poskytují jim intelektuální výzvu. A právě dívky, které jsou poddajné a tiché často nemusí být identifikované jako nadané. Tím, že nadání dívek není objeveno a není jim poskytována dostatečná péče, kterou potřebují, tak tiše znuděná nadaná dívka může působit sklíčeně, bez energie a motivace. Zároveň v mladším školním věku začínají být dívky velice ovlivňovány medii. Hračky a oblečení jsou genderově stereotypnější než kdy jindy a dívky jsou tak socializovány podle genderových stereotypů, což může mít vliv i na jejich nadání (Kerr, 2012).

V období staršího školního věku začínají vynikat více chlapci a dovednosti dívek mnohdy ustupují. Jeden z faktorů, které ovlivňují „ztrátu“ nadání u nadaných dívek, jsou přetrvávající stereotypní postoje k roli žen (Machů, 2010). V období staršího školního věku jsou obecně dívky vystaveny genderovému tlaku. Dívky z okolí vnímají, že je od nich očekáváno, že budou především hezké a populární. Zároveň si uvědomují pozornost mateřské a profesionální role. Jsou směřovány k pasivitě a přizpůsobování, aby splnily předsudky okolí. Proto mnoho nadaných dívek začne svůj potenciál tajit a tlaku společnosti se poddá. Oproti tomu nadaní chlapci projevují své nadání a poutají nevhodným chováním učitelovu pozornost. Pedagogové proto tyto chlapce zásobují mimořádnými úlohami, aby nenarušovali hodinu, čímž však rozvíjí nadání chlapců. Učitelova pozornost zaměřena na chlapce demotivuje nadané dívky, které tak ztratí zájem o činnosti, ve kterých vynikaly (Hříbková, 2010). Zároveň Landau (2007) uvádí, že dvanáctileté dívky jsou méně zvídavé než chlapci a přisuzuje to biologickým změnám, kterým dívky dávají velkou pozornost. Dívka je zaujata svým tělem a okolí je pro ni proto méně zajímavé. *„V tomto období jsou dívky také konformnější než chlapci, protože puberta u nich začíná dříve a ony v konformismu spatřují možnost orientace ve své nejistotě“ (*Landau 2007, s. 52). Ve většině případech přizpůsobení dívek nezůstává bez konsekvence. Přestože nadané dívky můžou mít výborný prospěch a mají mnoho

kamarádů, často ovšem klamou sami sebe a může tak v nich sílit napětí. Terapeutka Stehlíková upozorňuje, že následky takového sebe potlačení se pak ukážou kolem dvacátého roku a mohou nadále trvat i několik let (Polanská, 2020). Období puberty a adolescence se tedy považuje za nejkritičtější etapy, a právě proto je potřeba věnovat pozornost nadaným dívkám již během prvního stupně základní školy, aby jejich zdravý vývoj osobnosti a jejich nadání nebylo později ohroženo (Krčmářová, 2013).

3.2 Vliv rodinného a sociálního prostředí na nadané dívky

Rodinné prostředí

Jedním z nejdůležitější vlivů nejen při vzdělávání nadaných dívek je rodinné zázemí. Jak již bylo zmíněno výše, rodiče se k dívkám a chlapcům chovají odlišně již od narození. Zároveň jsou rodiče před nástupem do školy pro své děti nejdůležitější socializační činitelé (Kollmayer, 2017). Obzvláště u dětí ve věku tří až šest let zaznamenáváme velký vliv rodičů zejména pokud jde o utváření jejich genderových schémat. Rodiče přenášejí na děti určité genderové stereotypy. Například v předškolním věku je to patrné z výběru hraček pro své potomky a z reakcí na jejich hru. U dětí školního věku se ubírá určitá pozornost na předměty, kde rodiče hodnotí zejména „vhodnost“ předmětů pro dívky a chlapce. U dívek považují za vhodné zejména předměty humanitního zaměření, a naopak u chlapců jsou to předměty technického zaměření, jako je matematika, informatika a přírodní vědy (Kerr, 2015). Jeden z výzkumů uvádí, že rodiny se člení na dvě skupiny na základě postojů k nadaní svého potomka. Zhruba dvě třetiny rodin podporují nadání svého dítěte, jelikož již mají dřívější zkušenost s nadáním ve své rodině. Takové rodiny dokážou nadání dítěte odhalit již velmi brzy, na rozdíl od rodin, v nichž se nadaný člen ještě nevyskytoval. Tyto rodiny identifikují nadání později většinou až na popud okolí, ale sami tomu však dále nevěnují tolik pozornosti (Heider, 2008). Jak již bylo zmíněno výše, dívky bývají obecně v předškolním a mladším školním věku vývojově akcelerovány. Vývojová vyspělost dívek může vést k tomu, že rodiče nadaných dívek výraznou akceleraci nebudou připisovat možnému nadání, ale budou ji zaměňovat za stereotyp, že dívky jsou obecně vývojově akcelerovány přibližně o půl roku než chlapci. (Laznibatová, 2007).

S nástupem do školy se mnozí rodiče domnívají, že za výchovu je odpovědný učitel a přenechávají výchovu svého dítěte škole. Landou (2007) však upozorňuje, že právě výchova nadaných dětí by měla přetrvávat i v době školní docházky v rodině, jelikož osobitost a jedinečnost dítěte mohou nejvíce podporovat zejména rodiče.

Rodiče mohou mít vliv na nadané dívky také tím, že často mají menší očekávání od dívek než od chlapců (Landau, 2007). Obzvláště u rodičů, kteří mají nižší a průměrné vzdělání se může stát, že intelektové nadání dívek není přijímáno a je často přehlíženo (Polanská, 2020). Mnohdy rodiče svým nadaným dětem nerozumí a nechtějí si přiznat, že by jejich potomek mohl být „jiný“ (Landau, 2007). Někdy může být nadání objeveno náhodně za situace, kdy rodiče s dítětem navštíví pedagogicko-psychologickou poradnu v případě, kdy dítě vykazuje poruchy chování či učení a jeví se jako nezvladatelné (Polanská, 2020).

Naopak pokud rodiče vidí v dívce velký potenciál, mají snahu dívku rozvíjet v mnoha směrech díky jejímu rozmanitému talentu. To ovšem nemusí být pro dívku vždy přínosné. Poradci spíše doporučují zaměřit se jen na ty aktivity, které nejvíce odpovídají zájmům dívky a upřednostnit střídmost aktivit nad množstvím (Kerr, 2015). Může se také stát, že vztah rodičů k dítěti se odvíjí od úspěchu pramenící z jeho nadání, kdy spatřují především obdiv druhých, který dopadá i na ně. Na potomka je tak vytvářen přílišný tlak k učení, což může vést až k odporu ke vzdělávání a projevit se i na jeho školním prospěchu, jelikož nadaný brzy rozpozná, že je rodiči uznáván „pouze“ díky svému nadání (Landau, 2007).

Na druhou stranu dívky jsou mnohem více ochraňovány rodiči než chlapci, kteří jsou povzbuzování k samostatnému jednání a objevování nových dobrodružství a objevů. (Landau, 2007). To může mít opět vliv na rozvoj jejich nadání a na všeobecný přirozený rozvoj dítěte.

Nadané dívky, které jsou takzvané „sendvičové“ děti, tedy mají jak staršího, tak mladšího bratra, mohou mít větší tendenci své nadání skrývat. Starší bratr bývá pro dívku vzor a pokud je nadaný, tak dívka může pociťovat jistý tlak, jelikož se očekává, že bude dosahovat podobných výsledků jako on, což může být pro ni obtížné. Pokud i mladší bratr vykazuje známky nadání, stává se postavení v rodině pro dívku ještě složitější, což může mít za následek větší uzavřenost dívky a skrytí potenciálního nadání (Landau, 2007).

Pokud se ale stane, že jsou dívky druhorozené tak i v případě, že je starší bratr nadaný se mohou prosadit. Nebezpečí ale vzniká za situace, kdy starší nadaný bratr neustále sestru podceňuje a je nad ní povýšený a netolerantní. Za této situace dívka vynaloží energii na to, aby se projevila jiným způsobem a získala tak pozornost rodičů. Z toho důvodu dál nerozvíjí své intelektové nadání a schopnosti. Z výše zmíněného pramení poznatek, že ke zdravému sebevědomí a rozvoji, potřebují mít nadané dívky pocit a jistotu, že je rodiče přijímají a mají je rádi takové jaké jsou (Landau, 2007).

Sociální prostředí

- **učitelé**

Velkou část svého času děti stráví ve škole mezi svými vrstevníky a učiteli, proto se škola vedle rodiny řadí mezi nejvýznamnější socializační prostředí. Mnoho učitelů se domnívá, že jednají s chlapci i dívkami rovnocenně, a že genderové stereotypy jsou minulostí a již nepřetrvávají ve vzdělávání. Několik studií však potvrzuje opak a poukazuje na rozdílnou interakci učitelů k chlapcům a k dívkám (Bianco, 2011; Renzetti, 2005). Vzájemná interakce mezi učitelem a žáky je nejvíce patrná frekvencí a obsahem. Učitelé se během vyučování chovají k chlapcům otevřeněji než k dívkám. Chlapcům dávají větší pozornost, častěji je povzbuzují k lepším výkonům a navazují s nimi komunikaci (Renzetti, 2005, Landau, 2007). Tento fakt je zdůvodňován tím, že chlapci bývají v hodinách aktivnější než dívky. Častokrát totiž chlapci odpovídají na otázky učitele, aniž by byli vyvoláni. Zajímavé ovšem je, že pokud chlapci vykřikují odpovědi na otázky, aniž by se přihlásili o slovo, učitelé toto chování obvykle tolerují a zpravidla s žákem navážou konverzaci, naopak dívky bývají v podobných situacích kárány za nevhodné chování a bývají pobídnuty k mlčení (Renzetti, 2005). Zároveň bylo vypozorováno, že když se hlásí chlapec i dívka současně, učitel vyvolá spíše chlapce (Landau, 2007). Toto odlišné chování učitelů k dívkám a chlapcům může být založeno na zkušenostech a předsudcích učitelů. Jakmile chlapec dokončí zadaný úkol, začne vyrušovat a tím strhává na sebe pozornost vyučujícího. Naopak dívka po dokončení zadaného úkolu většinou tiše sedí a čeká (Polanská, 2020; Jarkovská, 2003). Aby učitelé předcházeli vyrušování a neposednosti chlapců, jsou před ně stavěny náročnější úlohy. Zároveň chlapci nedostávají na své otázky od vyučujících přímé odpovědi, na rozdíl od

dívek, ale jsou vedeni k tomu, aby si na otázku našli odpověď sami, což vede chlapce k hlubšímu přemýšlení. To vše dívky vnímají a tlumí to jejich aktivitu, přemýšlení i obhajování si vlastních argumentů z poznání a tím, unikají pozornosti učitelů. Také zvídavé a originální myšlenky jsou učiteli, ale i spolužáky přijímány lépe spíše od chlapců než od nadaných dívek (Konečná, 2010).

Dívky jsou na rozdíl od chlapců také více závislé na hodnocení druhých, tedy i na hodnocení učitelů. Ocenění druhých je pro ně mnohem významnější než jejich vlastní pocit. S tím také souvisí sebevědomí dívek, které je závislé na hodnocení druhých. Učitelé hodnotí dívky většinou lepšími známkami, i když jejich výkony jsou často stereotypně zpochybňovány, že jsou založeny spíše jen na pamětním učení bez logického myšlení (Smetáčková, 2006). Tato domněnka vyplývá především z toho, že nejen učitelé, ale i samotní žáci a rodiče přisuzují výborné výsledky dívek zejména jejich snaze a píli (Renzetti, 2005).

Učitelé také zaujímají rozdílné postoje k nadaným žákům a žákyním. Jeden z výzkumů potvrdil, že nadaní chlapci jsou pro učitele vhodnější uchazeči pro speciální programy pro nadané než nadané dívky. Učitelé se u dívek obávají, že v programech pro nadané neuspějí, protože jim chybí dostatečné sebevědomí, soutěživost a prosazení se ve skupině nadaných. Zároveň vnímají, že tyto programy nadaným chlapcům zajistí potřebnou výzvu pro rozvoj jejich nadání. Učitelé tak mají větší sklon očekávat od nadaných chlapců mnohem více než od nadaných dívek. Na druhou stranu se ukázalo, že pokud žák či žákyně nezapadá do genderových rolí a vybočuje z předsudků učitelů, je mnohem větší pravděpodobnost, že na takové jedince bude směřována větší pozornost při vzdělávání (Bianco, 2011).

Dopady učitelských stereotypů lze považovat za nejvíce ohrožující, jelikož učitelé tráví s dětmi mnoho času. Mají tak velký vliv nejen na školní prospěch, ale také na utváření sebevědomí, hodnot a ambicí dívek a chlapců, což ovlivňuje další životní dráhy dětí (Havigerová, 2011).

- **Sociální skupiny**

Vrstevníci a sociální skupiny jsou pro nadané děti jednou z nejdůležitějších součástí dětského života, která nejen formuje osobnost dítěte, ale zároveň přináší radost a spokojenost. Vysoká inteligence jedince může v jistých případech v sobě zahrnovat

behaviorální i osobnostní odlišnost jedince, což může vést ke snížené sociabilitě a uznávání jedince vrstevníky. Vlastnosti jako je nadprůměrná citlivost, samostatnost a nekonformnost, kterými nadaní mnohdy disponují, mohou vést ke snížené dovednosti jednoduše navazovat vztah s vrstevníky (Heider, 2008).

Je zajímavé, že přijímání nadaného jedince kolektivem se mění s věkem. Studie, která se zaměřovala na předškolní věk ukazuje, že dívky jsou přijímány kolektivem vrstevníků lépe než chlapci. Zároveň u této skupiny nadaných dětí nebylo vypozorováno žádné významné postavení ve skupině. Naopak později jsou nadaní chlapci oblíbenější než ostatní chlapci a nadané dívky jsou méně oblíbené než nenadané. „*Nadaní chlapci jsou charakterizováni jako veselí, chytří a kreativní, naopak nadané dívky jsou náladové, povýšené, sobecké a panovačné.“* Lze tedy říct, že dominance nadaných chlapců je vnímána jako vůdčí schopnost, zatímco u dívek jako panovačnost. (Landau, 2007, s. 52).

Zájmy nadaných dívek se více podobají zájmům nadaných chlapců než těm, které mají „průměrné“ dívky. Stává se ovšem, že ve školním věku je chlapecké skupiny mohou odmítnout. Nadané dívky mohou být odmítnuty i svými vrstevnicemi kvůli jejich bohaté slovní zásobě a větších znalostí i přes dobré sociální dovednosti. Z toho důvodu nadané dívky často vyhledávají starší vrstevníky, jelikož touží po přátelích, kteří jsou intelektuálně vyspělí a jsou na stejné úrovni sociálního rozvoje (Kerr, 2015).

Ze studie zabývající se konformním chováním vyplývá, že pokud má nadaný žák potřebu získat ve třídě přátelé, vyvolává tato potřeba větší tendenci k jeho konformnímu chování. Potřeba nadaného žáka získat ve třídě přátelé může vést také k tomu, že jsou z jeho strany odmítány učitelem nabízené diferenciované úlohy obohacující učivo s cílem nevyčnívat z kolektivu (Machů, 2016).

Jelikož je pro nadané dívky velmi důležité mít pocit, že jsou součástí skupiny a svými blízkými jsou akceptovány, mají tak větší tendenci přizpůsobit se požadavkům a očekáváním svého sociálního okolí. Proto své nadání často zastírají, potlačují své přirozené chování, aby se vyhnuly sociálnímu odloučení, tím však působí na okolí melancholicky a náladově. Naopak chlapci své nadání skrývají spíše šaškováním, nadhledem na věc, čím si ve skupině získávání sympatie. To je jeden z dalších důvodu, proč jsou nadané dívky považované za rizikovou skupinu nadaných (Havigerová, 2011; Landau, 2007).

3.3 Sebepojetí a typologie nadaných dívek

V otázce rozdílů mezi sebehodnocením nadaných dívek a chlapců dospívají autoři k rozdílným výsledkům (Konečná, 2010).

Již v mladším školním věku se mnoho dětí domnívá, že být nadaný či být v něčem jedinečný je především mužskou vlastností. Šestileté dívky si, na rozdíl od mladších dívek, myslí, že nadání není charakteristické pro jejich pohlaví a tento atribut pokládají za mužský. Zároveň dobré známky u dívek jsou vnímány jako důsledek píle, snažení a učení se. Naopak u chlapců jsou dobré známky chápány jako symbol inteligence, kdy učivo rychle pochopí bez velkého úsilí a píle. Dívky si tak výborný prospěch nespojují se svou inteligencí, proto nevěří, že jejich prospěch ve škole může být znakem přirozeného nadání (Bian, 2017; Jurášková, 2006; Konečná, 2010, EDUzín, 2017).

Konečná (2010) uvádí několik výzkumů, které zkoumaly sebehodnocení nadaných dívek. Tyto výzkumy se shodují, že sebehodnocení nadaných dívek se snižuje s rostoucím věkem (Jurášková, 2006, Machů, 2010). Jeden z výzkumů, který srovnával sebepojetí jak nadaných, tak i nenadaných dívek na základní škole ukázal, že nejstarší nadané dívky se hodnotily daleko negativněji *v oblastech chování, intelektového výkonu, postavení ve škole a popularitě* než všechny ostatní dívky. Přestože dívky mají stejné či někdy i větší studijní a kariérní ambice než chlapci, mají větší tendenci podceňovat své studijní schopnosti (Zormanová, 2011). S touto souvislostí vznikl tzv. *„Syndrom velké podvodnice*, *kdy jde o hluboké zpochybnění vlastního talentu a o sníženou schopnost internalizovat vlastní úspěch“* (Jurášková, 2006, s. 119). Nadané dívky přisuzují svůj úspěch spíše štěstí, náhodě a jiným okolnostem, než svému talentu a práci. Proto pociťují obavu, že budou odhaleny jako „podvodnice“. Aby nebyly odhalené, rozvíjí svůj potenciál mnohem více, čímž dosahují lepších a lepších výsledků, ale zároveň nabývají většího strachu ze svého odhalení, a tím se dostávají do nekonečného koloběhu (Jurášková, 2006). Výrazné snižování sebevědomí začíná u dívek okolo deseti let věku (Zormanová, 2011). I ty dívky, které v mladším školním věku byly sebevědomé, jsou s vyšším věkem čím dál méně průbojné a pochybují o svých schopnostech. To je způsobené tím, že si dívky mnohem více uvědomují své postavení ve společnosti, které je dáno opět genderovými stereotypy, kdy společnost ještě stále od dívek neočekává, že právě ony mohou být nadané. Dívky tento pohled okolí přejímají, a tak svůj potenciál

nerozvíjejí nebo dokonce *„z obavy, že jim jejich jinakost může narušit vztahy, na kterých jim záleží, nebo na kterých jsou závislé, vědomě tají. Někdy i samy před sebou“* (Polanská, 2020). Dívky si především chtějí uchovat dobré vztahy s lidmi v jejich okolí, a proto ztrácejí sílu a vůli se samostatně prosazovat (Zormanová, 2011).

Lze tedy usoudit, že období puberty je podstatným obdobím, kdy se sebehodnocení a sebevědomí u nadaných dívek významně proměňuje. Zároveň díky perfekcionismu a zvýšené citlivosti nadané dívky usuzují, že jejich okolí je k nim velmi kritické a nepodporující. Tedy jejich charakteristický profil se spojením sociálního tlaku vede dívky k nízkému sebevědomí, ale také brzdí jejich vzdělávání. Stereotypní představy dívek o inteligenci, jíž v brzkém věku začínají utvářet také jejich zájmy, kdy dívky můžou mít menší zájem o hru pro „chytré děti“. S tím se dále pojí výběr studijních oborů a budoucího povolání, který díky předsudkům a nízkému sebevědomí může být velmi zúžený (Bian, 2017).

Současně Konečná (2010) uvádí výzkum, který tyto analýzy částečně vyvrací. Pokud jsou dívky vzdělávány ve speciálních třídách s programem obohacující osnovy a jejich výkony jsou přijímány a oceňovány, jejich sebehodnocení je vyšší než u nadaných dívek z běžných tříd. Vliv podporujícího okolí na sebevědomí dívek potvrzuje i terapeutka paní Stehlíková (Polanská, 2020).

Jak již vyplývá z výše zmíněného, cesta k seberealizaci pro nadané dívky může být obtížná především během dospívání, proto byla vytvořena typologie vyzdvihující rozmanitost nadaných dívek. Model přebírá metaforu včelího úlu, který ukazuje, jak určitá kombinace charakteristik vede ke specifickým rolím ve společnosti. Pět různých typů nadání dospívajících dívek symbolizují jednotlivé včely – *Worker Bee, Forager Bee, Honey Bee, Procreator Bee, Queen Bee* (Guthrie, 2020).

The Adolescent Worker Bee

Tyto dívky disponují všestrannými schopnostmi, tedy vynikají ve více oblastech najedou. Ve třídě zaujímají roli dobré žákyně, která se rychle učí, uvažuje a řeší problémy. Ovšem všestranné schopnosti mohou být dívkám v dospívání přítěží, především ve chvíli, kdy se budou rozhodovat, jakému zájmu se budou věnovat ve vyšších stupních vzdělávání (Guthrie, 2020). Jelikož by chtěly vynikat ve všech oblastech svého talentu, určení si

menšího množství aktivit může být pro dívky psychicky dost náročné a mohou se také cítit rozpolcené a nemusí se s tím umět dobře vyrovnat (Machů, 2010). Často také získávají pocit, že je nemožné být vědkyní a zároveň umělkyní. Na střední škole tak značný čas tráví debatami o tom, která univerzita nebo specializovaný program by nejlépe vystihoval její budoucí já a jaká oblast působnosti by jí nejvíce vyhovovala (Guthrie, 2020). Důsledkem této nejistoty dívky mohou zcela upustit od své kariérní dráhy, uzavřou *se v rodinném kruhu ve prospěch kariéry svého muže a dětí* (Machů, 2010, Jurášková, 2006).

Pohledy některých učitelů na tento typ dívek ukazují, že obecné nadání může vést nadané dívky k nedostatku sebedůvěry, protože dívka, která je dobrá v mnoha oblastech, nevyčnívá vždy mezi studenty, kteří jsou skvělí jen v jedné konkrétní oblasti. Dívky, které tolik nevyčnívají získávají za svou práci od svého okolí málo uznání, a právě proto může být snížena jejich sebedůvěra. Zároveň tím, že jsou tyto dívky všeobecně nadané a orientují se dobře téměř ve všech oblastech, zřídka kdy zažijí neúspěch. Pokud se ovšem stane, z jakéhokoliv důvodu, že dívky zažijí neúspěch, může být právě to první skutečné selhání pro ně zdrcující. Co se týče jiných aspektů, tak právě tyto dívky disponují velkou emoční zralostí a dokážou být empatické v různých oblastech. Z těchto důvodů jsou často mezi svými vrstevníky velmi oblíbené (Guthrie, 2020).

The Adolescent Forager Bee

Oproti předchozímu typu dívek, tyto dívky vynikají svými specifickými schopnostmi právě v jedné konkrétní oblasti. Ve třídě proto projevují své silné stránky především v dominantním oboru, přestože se učí dobře, rychle a výrazně nezaostávají ani v jiných oblastech. Tyto dívky však mohou pociťovat tlak ze strany učitelů i rodičů a potýkat se s určitým stereotypem. Tím stereotypem je myšleno to, že pokud jsou identifikované jako nadané, měly by vykazovat nadání ve všech akademických oblastech. Z toho důvodu, může být na ně vyvíjen určitý tlak. Těmto dívkám proto často nevyhovují uzavřené programy pro nadané, které rozvíjí nadání ve všech předmětech. Dívky tak musí neustále dokazovat, že jim nadání přísluší ve chvíli, kdy jsou ohodnoceny horší známkou v oblastech, které se neshodují s jejich nadáním. Může se stát, že tyto dívky tak mohou začít pochybovat sami o sobě a o svém nadání. Mohou také pociťovat úzkost z toho, že je od nich vyžadováno, aby byly ve všem perfektní a úspěšné (Guthrie, 2020).

The Adolescent Honey Bee

Tato skupina nadaných dívek jsou dívky, které vynikají v emoční inteligenci. Tyto dívky jsou velmi empatické a starostlivé. Svým spolužákům jsou často nápomocné a naslouchají jim. Snadno vnímají a zvládají i své emoce. Avšak v době dospívání tyto dívky mohou prožívat své emoce mnohem intenzivněji než ostatní vrstevníci. Jelikož společnost upřednostňuje pro úspěch spíše mužské vlastnosti, mezi které se neřadí právě přehnaná starost o druhé a velká míra empatie, dívky tak mohou být vychovávány s přesvědčením, že jsou až příliš emocionální a vyrůstají tak s nezdravým sebevědomím. Nadané dívky mohou mít pocit, že se musí změnit a musí utišit své výchovné a empatické vlastnosti. Ve škole pak tyto dívky nerady upoutávají na sebe a své nadání pozornost, aby neovlivňovaly sebevědomí ostatních (Guthrie, 2020). Skrývání svého nadání může být výrazné i v soutěžních aktivitách, především když se jedná o srovnání výkonů s chlapci. Mají totiž pocit, že pokud budou v intelektuální oblasti úspěšnější než chlapci, zklamou jako ženy (Jurášková, 2006). Tyto dívky se mohou také cítit sociálně zneužívány svými blízkými přáteli, jelikož jsou často vyhledávány právě pro svou starostlivou a do jisté míry i léčivou povahu (Guthrie, 2020).

The Adolescent Procreator Bee

Tyto nadané dívky disponují vysokým tvůrčím potenciálem. Jsou kreativní, přispívají novými, originálními a inovativními nápady a nebojí se riskovat. Jsou také nezávislé, samostatné a nekonformní. Často se zajímavými tématy nechají zcela pohltit. Proto mohou mít opravdu dobré známky v oborech, které je zajímají, a naopak špatné známky v předmětech, které považují za nudné nebo neužitečné. Z pohledu chování tyto dívky vykazují mnohem víc mužských vlastností než ostatní typy dívek. Mohou působit agresivněji, tvrdě a nezávisle. Dokážou však být i citlivé a spolupracující (Guthrie, 2020). Tyto dívky se tedy projevují jako androgynní neboli mají vysoce rozvinuté jak ženské, tak mužské vlastnosti. Androgynie se vyskytuje i u nadaných chlapců. Přestože androgynie bývá přisuzována především vysoce inteligentním jedincům, mnoho autorů se přiklání k tomu, že tato charakteristika je především častou vlastností nadaných dívek, jelikož prosazování se v intelektuální oblasti vyžaduje především atributy spojené s mužskou povahou (Jurášková, 2006). Některé vlastnosti, především pak kreativita, mohou mylně působit ve školním prostředí jako vzdor a nekázeň, která bývá často

důsledkem nudy. Jejich nepřizpůsobivé chování je však ze společenského pohledu srovnáváno s genderovým očekáváním především v tom, jak by se dívky měly správně chovat. Jejich netypické chování může vyvolat neoblíbenost u spolužáků a často stojí na pomyslném okraji ve svých vrstevnických skupinách. To vše může vést tyto nadané dívky k pocitu, že se musí změnit, aby zapadly do tradičních genderových norem a splnily genderové role jak ve školním, tak i rodinném prostředí (Guthrie, 2020).

The Adolescent Queen Bee

Poslední skupinu tvoří nadané dívky, které mají vysoký tvůrčí potenciál a emoční inteligenci. Díky unikátní směsi talentů mohou tyto nadané dívky zažívat velké množství kombinací výzev. Mohou ale čelit problémům podobným jako nadané dívky řadící se do kategorie „honey bee“ a „procreator bee“. Tyto dívky chtějí zachrání svět. Zvláště pak mohou upadnout do syndromu superženy. Mají tedy pocit, že musí dělat vše, co je populární, žádoucí a má budoucnost (Guthrie, 2020). U tohoto typu nadaných dívek převládá perfekcionismus a nutnost uspět ve všech rolích, které žena v dospělosti má, tedy role profesionálky, manželky a matky. To je někdy popisováno také termíny *popelčin komplex* nebo *komplex perfekcionismu* (Jurášková, 2006).

Tato typologie, která přirovnává nadané dívky k jednotlivým druhům včel, může pomoci lépe porozumět potřebám, problémům a také lépe pochopit současnou generaci nadaných dívek, které často bývají svým okolím nepochopeny.

Z výše uvedených typologií a postojů vyplývají specifické charakteristiky nadaných dívek:

- *nízká výkonová motivace a vyhýbání se úspěchu;*
- *sekundární satisfakce z úspěchu;*
- *nízké sebevědomí a syndrom podvodnice;*
- *sekundární satisfakce z úspěchu;*
- *motivace vnějšími činiteli;*
- *androgynie;*
- *multipotencionalita a perfekcionismus* (Machů 2010, Jurášková 2006).

4 Shrnutí teoretické části

Mimořádně intelektové nadání je definováno jako průnik tří základních charakteristik osobnosti – nadprůměrné schopnosti, kreativita a zaujetí pro úkol. Na tyto tři složky však působí vnější faktory – rodina, škola, vrstevníci, které ovlivňují, do jaké míry se charakteristiky osobnosti rozvinou.

Pokud se zaměříme na nadané jako na skupinu, můžeme u nich vypozorovat charakteristiky, které jsou pro ně typické. Je důležité zdůraznit, že každý nadaný jedinec se vyznačuje různými vlastnostmi a není nositelem všech typických charakteristik nadaných. Ačkoli je každý nadaný žák jedinečný, byly vytvořeny osobnostní profily, které vyčleňují šest typů nadaných na základě projevů chování, citů a potřeb nadaných. Tyto osobnostní profily nadaných nám ukazují rozmanitost nejen v charakteristikách, ale i v potřebách, které nadaní jedinci mají. Tuhle rozmanitost nadaných je důležité znát, jelikož se pak ztrácí zažité stereotypy o nadaných, které ve společnosti do určité míry stále přetrvávají.

Nadaným jedincům se do cesty při vzdělávání staví také genderové stereotypy. Tyto stereotypy jsou spojovány s představou o tom, že muži a ženy ve společnosti zastávají odlišné role. Z toho důvodu přistupujeme k výchově a vzdělávání dívek a chlapců odlišně. Genderové stereotypy působí na nadané děti mnohem více, jelikož se často projevují jinak a jejich zájmy, schopnosti a chování nemusí odpovídat genderovým očekáváním dospělých. Zároveň společnost přisuzuje intelektové nadání spíše chlapcům. U dívek jsou jejich výborné výsledky často přisuzovány snaze a píli. Nadané dívky tak podléhají většímu riziku nedostatečného ohodnocení a podpory zejména pak v oborech, které jsou typické spíše pro chlapce. Tyto postoje a očekávání se odráží u nadaných dívek v jejich sebepojetí, kdy své nadání skrývají, aby nepoutaly pozornost svou odlišností. Oproti chlapcům mají dívky větší tendenci přizpůsobovat se okolí, a proto jsou považovány za jednu z ohrožených skupin nadaných, jelikož jejich nadání nemusí být vždy objeveno.

Zejména pak v období staršího školního věku jsou dívky vystavovány většímu genderovému tlaku v důsledku zastávání role ženy ve společnosti. Období puberty a adolescence je proto považováno u nadaných dívek za nejkritičtější etapy. Na základě toho byla vytvořena typologie vyzdvihující rozmanitost dospívajících nadaných dívek,

která nám pomáhá lépe pochopit současnou generaci nadaných dívek, které často bývají svým okolím nepochopeny.

Všechny tyto výše zmíněné faktory mají dopad na negativní sebehodnocení a formování osobnosti nadaných dívek. Právě proto je potřeba věnovat pozornost nadaným dívkám již během prvního stupně základní školy, aby jejich zdravý vývoj osobnosti a rozvoj jejich nadání nebyl později přerušen.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologie výzkumu

Praktická část práce je založena zejména na kvalitativním výzkumu, kdy hlavní metodou výzkumu jsou polostrukturované rozhovory s respondenty. Práce obsahuje také prvky kvantitativního výzkumu, a to dotazník s respondenty, který sloužil pro orientaci a sběr primárních dat a informací od respondentů před samotnými rozhovory.

5.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné metody

Cíl mé praktické části navazuje na cíl části teoretické, tedy zmapovat problematiku vzdělávání mimořádně nadaných dívek na prvním stupni základní školy. Účelem praktické části je ověřit tuto problematiku v praxi.

Pro dosažení cíle byly zvoleny především metody kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum bývá často považován za doplněk k výzkumu kvantitativnímu (Hendl, 2016). Do výzkumu jsem také zařadila prvek kvantitativního výzkumu, a to dotazník (viz Příloha č. 1). Dotazník je považován za nejčastější formu sběru informací zejména proto, že za relativně krátký časový úsek lze získat velké množství informací (Gavora, 2010). Dotazník sloužil především jako příprava pro následný kvalitativní výzkum, který byl založen na rozhovorech jak s rodiči, dívkami a také s učiteli. Dotazník obsahoval zejména otevřené otázky. Uzavřené otázky byly rozděleny do podotázek, kde rodiče hodnotili, do jaké míry v jejich případě výroky platí.

Pro kvalitativní výzkum byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Zejména pro lepší a hlubší porozumění danému problému a lepší pohled na postoje jednotlivých respondentů. Současně je rozhovor ideálním prostředkem pro získání detailních informací o tématech, která jsou relativně nová, anebo nejsou tolik zpracovaná v dostupně literatuře (Gavora, 2010). Formu polostrukturovaného rozhovoru jsem upřednostnila před strukturovaným. Pokud rozhovor vedeme polostrukturovaně, plyne přirozenější formou a člověk není nucen přerušovat respondenta v případech, kdy by se odchýlil od položené otázky. Dále zde existuje jistá flexibilita v tom, že pokud během

rozhovoru narazíme na zajímavé téma, můžeme se na něj zaměřit a dále se doptávat doplňujícími otázkami (Wildemuth, Zhang, 2009). Na konci rozhovoru s nadanými dívkami jsem použila metodu Pětilístek, pomocí které se dívky sebehodnotily (viz Příloha č. 2).

5.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumná část se uskutečnila na pražské základní škole, která se kontinuálně specializuje na vzdělávání nadaných žáků od září roku 2006. Dříve byli nadaní žáci přijímáni na základě speciálního zápisu do první třídy, kdy žáci řešili úkoly zaměřené na logiku, matematické představy, práci s textem, orientaci v textu a podobně. Na základě tohoto zápisu škola vyhodnotila, zda se do skupiny pro nadané daný žák hodí či nikoli. Tento speciální zápis byl však zřizovatelem nedoporučen, jelikož škola je školou státní. Nyní jsou tedy mimořádně nadaní žáci přijímáni do programu pro nadané žáky s odborným posudkem odpovídajícím školskému poradenskému zařízení, tedy nastupují již jako diagnostikovaní nadaní. Při zápisu probíhá jen motivační pohovor tak, aby učitelé věděli, s jakou skupinkou nadaných budou pracovat.

Počet nadaných žáků, kteří se vzdělávají na této škole je za poslední roky přibližně stejný, tedy ve školním roce 2019–2020 se vzdělávalo celkem 81 nadaných žáků, z toho 25 nadaných dívek, ve školním roce 2020–2021 se vzdělávalo celkem 70 nadaných žáků z toho 23 nadaných dívek. Ve školním roce 2021–2022 se zde vzdělává celkem 72 identifikovaných nadaných žáků z toho je 21 nadaných dívek. Škola využívá ŠVP, který zohledňuje mimo jiné i výuku mimořádně nadaných žáků. Nadaní žáci z jednotlivých paralelních tříd se během první a druhé třídy v předmětech český jazyk a matematika neučí se svými spolužáky v kmenové třídě, ale tvoří na tyto předměty skupinku složenou pouze z nadaných žáků. Na anglický jazyk jsou všichni žáci děleni do skupin dle své úrovně. Na ostatní předměty, tedy na nauku o světě, hudební, výtvarnou a tělesnou výchovu, jsou nadaní žáci integrováni zpět do kmenových tříd. Od třetí třídy se počet hodin, kdy se mimořádně nadaní žáci vzdělávají ve skupině pro nadané žáky, snižuje.

Hlavními respondenty byli rodiče čtyř mimořádně nadaných dívek, kteří o dívkách poskytli nejdůležitější a nejobsáhlejší informace pro výzkum. Dvě mimořádně nadané dívky byly žákyněmi druhé třídy, zbylé dvě dívky byly žákyněmi třetí a páté třídy.

Pro získání základních informací o tématu a doporučení respondentů pro výzkum byl veden rozhovor s paní zástupkyní pro první stupeň, která je koordinátorkou péče o mimořádně nadané žáky. Zároveň je paní zástupkyně v bližším kontaktu i s nadanými žáky, jelikož vyučuje některé skupiny mimořádně nadaných žáků. Respondentkami se také staly dvě paní učitelky, které vedou skupiny nadaných žáků v první a druhé třídě. Jedna z respondentek učí na základní škole pátým rokem. O nadané žáky se začala více zajímat až s nástupem na vybranou školu. Práce s nadanými žáky ji velmi naplňuje a baví. Druhá z respondentek učí třetím rokem na vybrané základní škole. Nadaným žákům se věnovala již při studiu na univerzitě.

5.3 Sběr a zpracování výzkumných dat

V první fázi výzkumu byla oslovena paní zástupkyně ředitelky pro první stupeň skrze emailovou adresu, která je veřejně dostupná na internetových stránkách školy. Paní zástupkyně byla oslovena v polovině října roku 2021 s prosbou o účast ve výzkumu a seznámena s plánovanými kroky výzkumu. Rozhovor byl veden jako polostrukturovaný, byl tedy vytvořen předem připravený seznam 13 otevřených otázek, které byly strukturovány tak, aby došlo k získání pohledu a zkušeností respondentek ohledně vzdělávání nadaných dívek.

Rozhovor s paní zástupkyní se uskutečnil ve škole ke konci října formou osobního setkání. Následně byly paní zástupkyní vytipovány mimořádně nadané dívky napříč prvním stupněm základní školy, které by byly vhodné pro výzkumnou část. Zároveň byly pro tentýž polostrukturovaný rozhovor osloveny dvě paní učitelky, které pracují se skupinami mimořádně nadaných žáků v prvních dvou ročnících. Rozhovory se uskutečnily v polovině listopadu na půdě školy. Na začátku rozhovorů byl vždy respondentkám sdělen cíl výzkumu a průběh rozhovoru. Zároveň bylo respondentkám slíbeno citlivé zacházení se získanými daty a anonymizace. Ze všech rozhovorů byl pořízen zvukový záznam se souhlasem respondentek. Následně byla provedena podrobná transkripce jednotlivých rozhovorů a prvotní analýza získaných informací.

Ve druhé fázi výzkumu byl vytvořen dopis pro rodiče vybraných mimořádně nadaných dívek s oslovením a prosbou o získání souhlasu účastnit se výzkumu. V dopise byl představen cíl a plán výzkumu. Cílem tedy bylo vytvoření kazuistik jednotlivých

dívek na základě dotazníků a poskytnutých rozhovorů jak ze strany rodičů, třídních učitelů, tak samotných dívek. Tento dopis byl rodičům zaslán emailem prostřednictvím paní zástupkyně v první polovině prosince 2021. Pro získání informací k přípravě polostrukturovaného rozhovoru, byl vytvořen online dotazník pomocí aplikace Google Forms, který obsahoval jak otevřené otázky, tak otázky s volbou odpovědí. Otázky byly strukturovány tak, aby obsáhly všechny známe skutečnosti o problematice vzdělávání nadaných dívek a zároveň pomohly potvrdit či vyvrátit poznatky uvedené v odborné literatuře. Odkaz pro přístup k dotazníku byl zaslán po udělení souhlasu účastnit se výzkumu respondentům na jejich emailové adresy začátkem roku 2022. Získaná data z dotazníku byla následně analyzována a sloužila jako podklad pro vytvoření kvalitativní části výzkumu.

Třetí fází výzkumu byly samotné rozhovory s rodiči mimořádně nadaných dívek, které proběhly na přelomu ledna a února roku 2022. Respondentům byla nabídnuta varianta rozhovorů podle jejich možností a preferencí. Dva rozhovory se uskutečnily v online prostředí prostřednictvím platformy Google Meet. Další dva rozhovory proběhly formou osobního setkání. Jak již bylo popsáno výše, volila jsem formu polostrukturovaných rozhovorů. Zejména pro jejich flexibilitu a lepší variabilitu během samotného rozhovoru. Na základě získaných dat z dotazníků byly vytvořeny otázky pro jednotlivé respondenty, které byly pokládány podle toho, jak rozhovor plynul. Dále pak následovala podrobná transkripce jednotlivých rozhovorů.

Ve čtvrté fázi výzkumu byly kontaktovány třídní učitelky mimořádně nadaných dívek prostřednictvím emailu s prosbou o doplnění jejich pohledu na jednotlivé dívky. Zároveň byly domluveny i konkrétní termíny pro rozhovory s jednotlivými nadanými dívkami. I tyto rozhovory byly polostrukturované a otázky byly pokládány podle plynutí dialogu. Všechny rozhovory se konaly na základní škole během února 2022. Podle Gavory (2010) musí být prostředí pro rozhovory, zejména s dětmi, klidné a mimo dosah okolního dění. Pokud tomu tak není, může se stát, že respondent bude reagovat odlišně a může vzbudit také jeho nežádoucí reakce. Ideálním místem pro rozhovor je například kabinet, prázdná školní jídelna, klubovna nebo prázdná třída.

Bohužel mi nebylo umožněno konat rozhovory v tichém a klidném prostředí. Rozhovory s dívkami se konaly na chodbách školy, kde i v případě že rozhovory

probíhaly během vyučovacích hodin nebyl úplný klid a bylo zde velké množství rušivých elementů. To mělo negativní vliv na průběh rozhovoru. Jsem si vědoma toho, že pokud by rozhovory probíhaly v jiném prostředí, mohly by být určité otázky zodpovězeny ze stran dívek otevřeněji a bez zábran. Pátou a zároveň **poslední fází** výzkumu byla analýza všech získaných dat.

6 Výsledky výzkumu

6.1 Rozhovory s učiteli

Nadané dívky jako jedna z ohrožených skupin nadaných

První z otázek rozhovorů byla, zda se respondentky domnívají, ze své vlastní zkušenosti, že nadané dívky patří do ohrožených skupin nadaných žáků. Všechny respondentky se shodly, že nadané dívky mohou být ve vzdělávání něčím ohrožené. Respondentka č. 1 považuje za důležitou vlastnost dravou mužskou sílu, aby dívka neměla tendenci skrývat své nadaní: *„Na škole máme takovéto holčičky, ale máme i dívky, které jsou dravější a jsou spíše jako kluci, a těm je hodně z hůry dáno.“ Já většinou beru toho člověka, že má spíše v sobě víc ženského nebo mužského potenciálu a je jedno jestli jde o chlapečka nebo holčičku. Pokud holčička nemá více mužské dravé síly, tak se z ní stane úplně lehce hodná holka, která všechno ví, zná a bude se snažit hlavně nevyčnívat. To však pozoruji i na chlapcích, že s některýma by člověk měl zacházet velmi jemně. Myslím si, že k maskování svého nadání dochází až později na druhém stupni v pubertě.“*

Respondentka č. 1 vnímá ohrožení talentu nadaných dívek i ze strany společnosti: „*Myslím si, že to souvisí celkově s nastavením společnosti, že od kluků očekáváme více, že něco vymyslí, že z něho bude vědec. To ve společnosti stále přetrvává.“*

Respondentka č. 3 o této problematice z literatury ví a je si vědoma toho, že nadané dívky mají tendenci si svou výjimečnost často nechávat pro sebe. Ze své zkušenosti však uvádí: „*Tím, jak máme na škole program pro nadané, tak nadané děti tady míří cíleně. Má zkušenost je taková, že holčičky fungují a nemyslím si, že by byly v naší škole v té ohrožené skupině. Domnívám se, že se cítí bezpečně a nemají strach se projevit.“*

Respondentka č. 2 vnímá ohrožení nadaných dívek především v tom, že nadání dívek může být zaměněno za pečlivost a šikovnost dívek. Zároveň vnímá, že nadané dívky svým menším zastoupením ve skupině mohou mít problém se prosadit: *„Je jich míň, tím pádem máme z větší části ve skupině klučičí kolektiv. A to je pro dívky možná těžší než u kluků, aby se prosadily ve třídě. Ale v první a druhé třídě nebojujeme s rivalitou mezi kluky a dívkami, to je až ve vyšších třídách. Už z přirozenosti drží kluci více při sobě a lépe se jim spolupracuje.“* Respondentka č. 3 problém prosazení se dívek ve skupině nadaných dnes tolik již nevnímá: „*Možná to bylo dřív, když jich bylo míň třeba jedna, dvě v klučičím*

kolektivu nadaných. U nás na škole se holčičky projevují naplno. Jsou rovnocenní členové skupiny. Jsou aktivní a nebojí se projevit. Nemám pocit, že by to nadané dívky měly v něčem nyní těžší.“

Respondentka č. 1 popisuje, jak je důležitá včasná identifikace a podpora nadaných žáků: *„Bylo by dobré, aby budoucí učitelé byli připraveni. Protože ta identifikace jak nadaných dívek, tak chlapců s větším ženským potenciálem je složitější, protože je více skrytá. Ale to je hrozná škoda, protože ten potenciál je obrovský, když dostanou podporu, můžou světu hodně pomoct. Jak v kreativitě, tak dokážou řídit týmy, jsou soucitní. Jejich budoucnost je veliká, ale je potřeba si tu cestu najít na začátku, protože když někdo začne dítě podporovat ve vyšším věku, je leckdy pozdě.“*

Charakteristické a specifické vlastnosti nadaných dívek

Další z otázek cílily na charakteristické vlastnosti dívek, zda se nadané dívky od nadaných chlapců něčím liší. Respondentka č. 1 odlišnost nadaných dívek od chlapců vnímá především při společné práci: *„Ano, odlišnost tam je. Je krásné, když se sejde skupina, kde počet nadaných holek i kluků je vyrovnaný, pak vznikají zajímavá díla. Ženský prvek tomu dá jinou charakteristiku, když mají například skupinovou práci.“*

Respondentka č. 3 uvádí, že u nadaných dívek je výraznější perfekcionismus a pečlivost, ovšem nemyslí si, že by to platilo všeobecně pro všechny nadané dívky.

Naopak respondentka č. 2 rozdílnost mezi nadanými dívkami a chlapci tolik nevnímá: *„Řekla bych, že celkově nadaní žáci jsou charakterističtí svým způsobem. Nejsem si však jistá, že u nadaných dívek vidím odlišnější charakteristiky než u chlapců.“*

Když jsem se respondentek ptala, zda jim v paměti utkvěly některé nadané dívky, všechny respondentky odpověděly kladně. Respondentka č. 1 vzpomínala na dívky, které byly specifické tím, že měly: „*..velký tvůrčí potenciál, velkou schopnost se přizpůsobit zadání. Nestály si na tom, že umí konkrétní metody oproti některým chlapcům, kteří umí dobře matematiku, tak řeší úlohy jen z tohoto úhlu pohledu. Ty holčičky, které si pamatuji se nebály výzvy, zkoušely různé věci, respektovaly zadání a do výsledku byly schopné dát i tvůrčí stránku, tvůrčí proces.“*

Respondentka č. 2 se zmiňuje o nadané dívce z bilingvní rodiny: *„Neměla problém číst anglickou nebo českou knížku, byla velká čtenářka. Měla obrovskou slovní zásobu, vytvářela úžasné příběhy, na velmi pokročilé úrovni v češtině i angličtině. Dávala do příběhu zajímavá slova, věděla, jak to ozvláštnit.* Respondentka č. 2 si vzpomněla i na dívku, která ji utkvěla v paměti tím, že nevyhledávala kontakt s vrstevníky a plně rozvíjela své nadání: „*Vzpomínám si na jednu dívku, ta byla více samotářská, měla jen jednu, dvě kamarádky, se kterými si vystačila. Velice se zajímala o biologii. Vyhrála vědeckou konferenci a dělala také Pavlovův pokus na svém pejskovi. V této oblasti byla velmi nadaná. Vytvářela i své vlastní limeriky*[1]*. Myslím si, že by to stačilo i k vydání vlastní knihy.“*

Respondentka č. 3 přemýšlela, kterou dívku by zmínila, která byla něčím podle ní specifická, jelikož se domnívá, že právě nadané dívky jsou hodně rozdílné a každá je něčím specifická. „*Pamatuji si na holčičku, která byla ve skupině kluků a vůbec ji to nevadilo a byla spokojená a dokázala si vymezit svůj prostor. Měla jsem holčičku, která byla hodně empatická, až to bylo zarážející na její věk. Prožívala vše s ostatními a reagovala na to, jako by byla dospělá.“*

Stereotypní generové představy u učitelů

Jedna z mých otázek směřovala i na genderové stereotypy při vzdělávání nadaných žáků. Z odpovědí a reakcí respondentek na tuto otázku bylo znát, že je pro ně těžké posoudit, zda u učitelů převládají genderové stereotypy. Respondentka č. 2 si nemyslí, že učitelé mají genderové stereotypní představy. Zmínila jen to, že učitelé můžou u dívek více předpokládat, že dívky jsou pečlivější a snaživější než chlapci. Respondentka č. 1 se domnívá, že mladí učitelé genderové stereotypní představy nemají, naopak u starších kolegů se domnívá, že genderové představy mohou přetrvávat: *„Asi jak u koho. U malých dětí máme dvě mladé učitelky a ty si myslím, že to tak nemají. Máme i starší učitele a ti si myslím, že to tak budou vždycky brát, že to je jen holčička.“*

Respondentka č. 3: *„Pevně doufám, že to tak není. Možná u starších generací, ale netroufám si říct.“* Zároveň zdůrazňuje, že učitelé mají spíše mylné představy o nadaných

[1]Jedná se o říkanku o pěti verších, která má za cíl čtenáře pobavit či dokonce rozesmát

žácích a myslí si, že nadaný žák se bude projevovat výjimečně oproti ostatním žákům: *Někteří učitelé spíše doufají, že se nadaní žáci budou projevovat jako malí géniové.“* Respondentka č. 2 si také uvědomuje zátěž na učitele, kteří mají velmi rozmanitou třídu: „*Učitel není schopen zvadnou v běžné třídě všechny tři skupiny – nadané děti, děti s podpůrnými opatřeními a běžné žáky.“*

Vztahy mezi spolužáky z pohledů respondentek

Jak uvedla jedna z respondentek, škola je netypická tím, že ve třídách je několik nadaných žáků, tak i několik žáků s odlišným mateřským jazykem. Respondentka č. 1: „*U nás je to specifické tím, že máme nadaných víc. V každé třídě je minimálně pět nadaných žáků. Stejně je tady v každé třídě i pět žáků s odlišným mateřským jazykem. V tom středu pak zůstane patnáct dětí, kteří nejsou ničím specifičtí a ničím se neodlišují.“* Učitelé se snaží s tímto pracovat a vedou žáky k tomu, aby nedocházelo u žáků k povyšování či jinému riziku. Respondentka č. 3 uvedla: „*Snažíme se nastavovat to, aby nedocházelo u dětí k povyšování nebo k něčemu podobnému, protože to vnímáme jako určité riziko, které by mohlo mezi žáky nastat.“* Zároveň respondentka č. 2 popisuje, jak je úžasné sledovat práci nadaných žáků: *„Je úžasná jejich motivace a celkově jejich disciplína se kterou pracují. Samozřejmě ne vždy, ne všichni. Je úžasná také jejich touha dozvědět se něco nového a něco vyřešit. Ve druhé třídě řeší úlohy, které se zadávají na přijímačky na osmiletá gymnázia. Dokážou celou hodinu udržet pozornost a celou hodinu se věnovat úloze.“* Popisuje také sebedisciplinu a soutěživost mezi nadanými žáky: „*Každá skupina nadaných je jiná. Některá skupina je namotivována sama o sobě, jen tím, že jsou tady ve škole. Nadané děti mají sebedisciplinu. I když se jim do toho nechce, tak to stejně udělají. Vidí tady i tu soutěživost. Vidí, že je tady někdo stejně dobrý, nebo lepší než oni. Pak se mu chtějí vyrovnat, nebo být dokonce ještě lepší.“*

Jak vnímají ostatní žáci nadané dívky se odvíjí od osobnosti dívky: Respondentka č. 1: *„To hodně záleží, jaká je ta holčička. Učím teď jednu holčičku, která má více toho mužského elementu, je drsnější, na holčičky je až dost drsná a u nich oblíbená není. Další tři vytvořily svou skupinu, protože nemají zájem o panenky. Někdy na ně koukají spolužáci jako na ty „šprtky“.* Z pohledu respondentky č. 2 to mohou mít spolužáci nadaných žáků těžké: *„Pro žáky z kmenové třídy to občas může být otravné a nepříjemné, že se nadaní*

pořád hlásí, doptávají se a všechno ví. Myslím si, že to může být značná zátěž pro děti, které jsou v kmenové třídě.“ Naopak respondentka č. 3 se domnívá, že nadaní žáci jsou v kmenové třídě spolužáky respektováni: *„Mám pocit, že se na nadané dívky ostatní děti těší z toho důvodu, že dívky v kmenové třídě netráví mnoho času. Taky ale záleží na skupině.“* Respondentka č. 1 se také zamýšlela, nad situací, kdy je jeden nadaný žák ve třídě: *„Myslím si, že život jednoho nadaného žáka ve třídě musí být hodně drsný.“* Respondentky se shodly na tom, že nadané děti se do kmenových tříd těší a mají mezi spolužáky ve třídě kamarády. Zdůrazňují však, že hodně záleží, jak jsou nadané dívky vedeny k tomu, že jsou nadané. Respondentka č.2: *„Nadané dívky určitě vnímají to, že jsou jiné než ostatní. Ale záleží, jak jsou vedeny. Jestli jsou vedeny, že jinakost je dobrá, nebo že jinakost není úplně dobrá.“*

Spolupráce s rodiči nadaných dívek

Dvě respondentky se shodly na tom, že rodiče nadaných dívek se více zajímají o vzdělávání svých dcer. Respondentka č. 2: *„Řekla bych, že ano. Mají větší zájem o studijní výsledky, o to, jak své děti mohou dále rozvíjet a jsou celkově ambicióznější. Vidí, že dítě má zájem, že mu to jde, takže hledají cesty, jak je mohou rozvíjet dál i mimo školu.“* Respondentka č. 1: *„Určitě mají vyšší zájem o vzdělávání svých dětí. Nesetkala jsem se s rodičem nadaného žáka, který by o něj neměl zájem.“* Zároveň respondentka upozorňuje, že rodiče nadaných žáků mohou být až příliš ochranitelští: *Více hlídají úroveň výuky, snaží se potomka neustále do něčeho motivovat, snaží se mu dávat impulzy, aby více rostl. Ve čtvrté třídě se zajímají, jak to bude s víceletým gymnáziem, jak se na to připravit. Jsou motivovanější, ale někdy toho může být na žáka až příliš.“*

Rodiče ve většině případů posílají své děti na víceletá gymnázia, jak popisuje respondentka č. 1: *„Většina dětí odchází po páté třídě na víceletá gymnázia se zaměřením. Často to bývá přírodovědné ale i humanitní zaměření. Jsou většinou úspěšní. Málokdy tady zůstanou. To už musí mít třeba nějaký další zájem. Třeba jedna holčička měla ráda balet další ráda píše, vedla časopis, věnuje se dětem při projektech a chtěla mít více volného času na tyto aktivity.* Zamýšlí se také nad tím, že ve většině případů nadaných studentů, kteří pokračovali na druhý stupeň, to byli právě dívky. Respondentka č. 3 neměla možnost na tuto otázku patřičně odpovědět, jelikož se setkala pouze s rodiči

nadaných žáků a s ostatními rodiči neměla srovnání. „*Nemám to s čím porovnat, jelikož jsem spolupracovala jen s rodiči nadaných žáků. Ale s rodiči jsem neměla žádný konflikt. Třeba během distanční výuky se s nimi skvěle spolupracovalo.“*

6.2 Kazuistiky nadaných dívek

Níže jsou uvedeny jednotlivé kazuistiky nadaných dívek. Jednotlivé dívky jsou v textu od sebe odlišeny písmeny A, B, C, D. Zároveň u každé kazuistiky jsou vedena charakteristická slova, která vystihují dívku z pohledu rodiče a dívky samotné.

DÍVKA A = ZÁZRAK – PRÁVNÍK

Dívka je prvorozená dcera, která má o rok a půl mladšího bratra, který je také nadaný. Rodiče se domnívají, že potomci nadání zdědili po otci, který v pěti letech uměl plynule číst a dosahoval výborných výsledků ve škole. *„Kdyby žil manžel v jiné době, tak by byl podle mě extrémně nadané dítě“*, říká maminka dívky.

Prvních signálů, že by dívka mohla být nadaná si rodiče všimli poměrně brzy. V půl roce dívka řekla první slabiku „ma“ s vědomím toho, koho chce oslovit. Od toho okamžiku začala pomalu mluvit. V sedmi měsících dívka měla spoustu svých výrazů, pomocí kterých chtěla komunikovat s rodiči. „*Řekla „čí“ a my jsem věděli, že chce číst knížky. Strašně ji ale rozčilovalo, kdy nám chtěla něco sdělit a my jsme to nechápali, co po nás chce.“* Kolem roku uměla obrovské množství slov a kolem roku a půl mluvila v krátkých větách. Dívka měla také v útlém věku obrovský zájem o všechno, co bylo kolem ní. Vše bedlivě poslouchala, ptala se a chtěla vědět víc a víc, což jí zůstalo. Když se jednalo o téma, které dívku zaujalo, často se nespokojila jen se strohou odpovědí. Také si hodně pamatovala básničky a písničky, které jen někde zaslechla. Zároveň vyhledávala starší děti, protože si chtěla povídat a její vrstevníci ještě pořádně nemluvili. *„Ona chtěla mluvit, mluvila pořád. Když někdo starší o ní projevil zájem, tak byla šťastná a starší děti ji taky brali, protože s nimi dokázala vést konverzaci a byla s ní sranda.“* To byly okamžiky, kdy rodiče vnímali, že dívka vnímá věci úplně jinak, než by příslušelo jejímu věku a věděli, že je ve vývoji rychlejší, protože měli i srovnání s jinou holčičkou, která se narodila ve stejný den jako dívka A. Také vnímali reakci okolí, kdy přicházel údiv nad

tím, co dívka všechno umí na to kolik jí je let. *„Nám se spousta lidí diví, že jsme na to přišli tak brzy, ale my jsme na to nepřišli, my jsme věděli, že je jiná. Nám pár lidi podle fotky řeklo nezávisle na sobě, že z jejích očí číší neuvěřitelná moudrost, a já to musím asi potvrdit. Ona strašně poutá pozornost lidí.“*

Dívka od malička byla rodiči podporována a respektována. Rodičům ve dvou a půl letech vysvětlila, proč nepotřebuje školku. Maminka dívky popsala situaci, při které dívka chodila po celém bytě s pláčem a gestikulovala: *„Já do školky nepotřebuji, protože vůbec nevím, proč by mi nějaká cizí paní měla říkat to, co nevím. Protože když já něco nevím, tak se zeptám vás a vy mi to řeknete. A nevím, proč bych tam měla sedět v malých lavicích s nějakýma dětma, vedle kterých já vůbec nechci sedět a z tohohle důvodu já do žádné školky prostě chodit nebudu.“* Rodiče tedy školku odložili. Ve třech a půl letech dívka rodičům řekla, že do školky půjde, že už je na školku připravená. Rodiče měli vybrané dvě školky. Jednu se zaměřením na angličtinu a klub pro nadané děti, na který dostali doporučení. V obou školkách se byli podívat a výběr školky nechali na dívce. Dívka si vybrala klub, kde si oblíbila mentorku, která byla také nadaná a dokázala ji hned vtáhnout do hry mezi ostatní děti. Podle rodičů si dívka vybrala tu správnou školku. Oceňovali respektující a chápající přístup mentorky, díky ní si dívka upevnila své sebevědomí. *„V anglické školce by se naučila perfektně anglicky, ale zakrněla by ve všech těch ostatních věcech, které dostávala navíc a má díky tomu teď.“*

V předškolním věku mezi zájmy dívky patřilo malování, plavání, různé deskové hry pro starší děti, šachy, obecně pohyb a taky diskutování nad různými tématy. Na přelomu čtvrtého a pátého roku dívka začala číst. Měla zálibu o knížky s lidským hrdinou a o knihy o zvířatech. Dívka sama uvedla, co ji ve školce nejvíce bavilo: *„Ve školce mě bavily pracovní listy. Měla jsem hodně ráda najdi rozdíly, puzzle, teď už si s nimi moc nehraji, ale dřív jsem je hodně skládala.“*

Společně s mentorkou z klubu začali rodiče přemýšlet, jaká škola bude pro dívku vhodná. O programu pro nadané žáky na základní škole rodiče nevěděli. Ve čtyřech a půl letech navštívili poradenské pracoviště. Rodiče byli z výsledků fascinováni. Výsledky ukázaly, že dívka je extrémně nadaná a její IQ už není v jejím věku měřitelné.

„Byla tam jen půl hodiny a vyšly výsledky o kterých se člověk jen domníval.“ Paní doktorka rodičům také sdělila, že takových výsledků dosahuje dívka i díky obrovské práci

z jejich strany, kdy dívce dali především citový základ. *„Byla by vysoce nadaná, ale mohla by být velký asociál, který nedokáže fungovat ve společnosti a jen díky tomu, že cítila velkou podporu a lásku, tak je až tři roky před svým vývojem, ale ne jenom ze té strany inteligenční, ale i emoční a sociální. Ze všech těch posudků vyplynulo, že inteligenci nikdy neztratí, ale že pokud nebude podporovaná, tak ztratí akceleraci, ten vývoj, který má napřed.“*

Základní škola s programem pro nadané žáky byla pro rodiče jediná možnost. Dívka si základní školu vybrala sama stejně jako tu mateřskou. *„Ta škola se ji líbila strašně moc. Ona byla nadšená z té budovy, miluje starší budovy. Do výuky se hned zapojila, protože uměla číst. Takže tam vše vycházelo pozitivně.“* Do školy se dívka však úplně netěšila. Byla si vědoma, že do školy musí. Když jsem se dívky ptala, zda by zůstala ve škole nebo se vrátila do školky odpověděla: *„Těžká otázka. Školka je výborná, ale tady ve škole se mi taky líbí. Vrátit se do školky by bylo fajn, protože tam mám brášku. Ale ve škole mě to baví, takže bych asi zůstala spíše ve škole.“*

Po nástupu do první třídy pro dívku bylo náročné vyrovnání se s konkurencí, kdy najednou nebyla vždy ve všem první a nejrychlejší. Takovou konkurenci dívka v mateřské škole nevnímala. Rodiče dívku na konkurenci připravovali už o prázdninách, kdy s dívkou mluvili o tom, že se setká s několika nadanými dětmi a třeba i nadanějšími. Dívce v tomto pomohl lockdown, díky kterému nezažívala každodenní přímou konkurenci. Zároveň byli nadaní žáci po nějakou dobu kvůli pandemii separováni z kmenových tříd. Následný návrat mezi spolužáky byl však pro dívku náročný. *„Minulý květen byl náročný. Měli se spojit s kmenovou třídou a zjistili, že se vůbec neznají, nepamatují si jména spolužáků, protože spolu do třídy chodili jen první měsíc. Takže dcera měla pár dnů, kdy nechtěla jít do kmenové třídy a měla předsudky.“* Paní učitelka však dokázala nadané žáky dobře začlenit do třídy a dívka pak sama zhodnotila, že nemusela mít předsudky a obavy, jak popsala maminka dívky: *„Přišla za mnou a řekla mi:“ „Mami měla jsi pravdu, neměla jsem mít předsudky, protože to nemá smysl. Vím, že jsem neříkala hezké věci, ale teď už vím, že jsi měla pravdu, protože mám tu zkušenost. Bylo to v pohodě a paní učitelka se k nám chovala hezky.“* Dívka se dokázala začlenit do kmenové třídy a našla si kamarádky.

Podle maminky do druhé třídy dívka vstupovala velmi vyspělá. Uměla zhodnotit, že každý může být v něčem lepší a v něčem zase horší a tím vnímá i svůj prostor pro zlepšení a respektovala individualitu ostatních. Dívka si je vědoma, že patří mezi ty „lepší" žáky, ale naučila se, že nemusí být vždy ve všem nejlepší.

Dívka sama sebe ohodnotila za svou práci ve škole na výbornou. Dívce stačí věnovat čas pro učení obvykle jen ve škole. *„Třeba se občas učím na test z angličtiny, ale co se týče matematiky a češtiny, tak to se učit nemusím. Já, když se na to podívám, tak si na to vzpomenu a dokážu si to spojit."*

Dívka je velmi spokojená s programem pro nadané žáky (dále jako MNŽ). „*Ve škole mě nejvíce baví MNŽ. Pracujeme jak ve skupinkách, občas všichni spolu, nebo pracujeme i sami. To je taky občas zábavné, když každý máme jiné řešení a můžeme se o tom bavit. Ráda spolužákům pomáhám, ale občas taky potřebuji pomoct. Je ale fajn, když jsem v něčem první."* Dívku baví matematika i český jazyk. Na otázku, který předmět ji jde lépe odpověděla: *„To úplně nedokážu říct. Mě přijde že v obou jsem tak nastejno. Někdy jsem lepší v matice někdy v češtině."* Dívku baví školní projekty a čtenářské slavnosti. *„Teď mám téma jídlo, kdy máme mít knihu o jídle, napsaný recept a fotky. A co se týče samotných projektů tak ty mi jdou. Já totiž miluji kreslení, takže se na tom můžu hezky vykreslit. Jeden projet o Dominikánské republice mám vyvěšený v MNŽ a měří 6 metrů a nějakých centimetrů."*

Dívka je na sebe nejvíce pyšná, že se naučila číst. Čtení ji ze začátku moc nebavilo, jelikož se učila číst po slabikách, což její bratr nyní nemusí a vnímá to jako křivdu. *„Neměla jsem vůbec ráda slabikář. Já jsem se učila číst doma s maminkou. Maminka mě to nutila po slabikách, že to je na slabiky. Ale můj bráška se to nemusí učit po slabikách, i když je to ten stejný slabikář. A to mi vadí, já jsem to musela číst a on nemusí i když je to stejný slabikář, ale co se dá dělat. No ale výsledek u brachy byl úplně stejný jako u mě."*

Dívka vyniká v několika oblastech, především je silná v argumentech a komunikaci, což sama o sobě ví. Velmi zajímavá byla reakce dívky na otázku: *„Kdyby přišel do třídy nový spolužák, co by měl o tobě vědět, aby ti porozuměl?"* Odpověď dívky: *„Já nevím, já se s nimi moc asi nebavím."* Když jsem se doptala, kdyby to tedy byla holčička, dívka odpověděla: *„Holčička? Tak to nevím. Podle mě tam žádná holka nepřijde. Je sice divný, že tam máme přesilu kluků, že jsou tam strašně nadaní kluci, což mi přijde zvláštní.*

My jsme tam jenom 3 holky a kluků je tam celý MNŽ. Předpokládám, že když už někdo přijde, že to bude kluk.“ Tuto její silnou stránku potvrdila i paní doktorka z poradenského pracoviště. *„Schopnost úsudku a rychlost reakce zasazená do kontextu a logiky je neuvěřitelná. Taková reakční rychlost je v tomhle věku nevídaná.“* Dokáže také různé situace reflektovat a přehodnotit i své chování. I paní učitelka dívku popisuje jako malou dospělou. Vnímá, že dívka si velmi dává pozor na svá slova a hodně zrcadlí chování dospělých. *„Snaží se mít hlavní slovo a být organizátorkou. Měli jsme projekt o podzimu, třída se měla domluvit, jak udělají myšlenkovou mapu a dívka si vzala hlavní slovo a začala“ „A proč asi paní učitelka chtěla abychom to udělali? No abychom začali spolupracovat.“ „Tyhle myšlenky a tyhle slova ji jdou úplně přirozeně. Její chování je opravdu dospělé.“*

Dívka je hodně empatická, především má silné citové pouto ke své rodině a mladšímu bratrovi, kterého obdivuje, jak se učí a je šikovný. U vrstevníků je také oblíbená a dokáže s nimi navázat kontakt, i když se lépe cítí a je raději ve skupině mezi nadanými žáky, kde jsou všichni kamarádi. Naopak v kmenové třídě ji někteří kluci dělají naschvály a mají uštěpačné poznámky, což se dívka naučila ignorovat. „*Na škole, mě se líbí taková, jaká je, protože já vím, že kdyby tady nebyli ti kluci, tak by to byla naprosto divná škola, protože tihle lidé jsou úplně všude.“* Dívka má velkou týmovou podporu, ale zároveň chce být vidět. Je velká perfekcionistka. *„Když se jí nedaří přesně tak jak chce, tak má tendenci se rozčílit, nebo to i vzdát, i když je její práce dobrá. Ona to chce mít ale jinak a ten moment jí drtí natolik, že nedokáže udělat ten krok vedle a jít dál. Má ráda věci přesné, ráda si to řídí sama. Někdy nedokáže přijmout druhého, protože má pocit, že ji to může zkazit“,* říká maminka dívky.

Rodiče vnímají její slabé stránky především v dotahování započatých úkolů a povinností. *„Bojujeme s povinnostmi.“ Cokoli ji přijde domů navíc, a je to pro ni zbytečné, například písanka, tak o tom dokáže mluvit hodiny, plakat ale pak si k tomu sedne a má to hned hotové.“* Sama dívka svou slabou stránku vnímá v tom, že ji hodně záleží na tom, co si o ní ostatní myslí. Hodně si pak vše vztahuje na sebe a bere si věci osobně. Dívka ví, že to není dobře, zároveň je to jediná věc, kterou by na sobě chtěla změnit.

Dívka je všestranná a má široký okruh zájmů a není ničemu uzavřená. Její současné zájmy jsou především šachy, angličtina, hra na piano, četba, malování, tvoření, šití, diskuse na jakékoliv téma a sport (florbal, plavání, bruslení, kolo, lyže, běžky).

Dívka již nyní uvažuje, že půjde na osmileté gymnázium. S výběrem školy se rodiče poradí s odborníky a nechají dívku, aby si sama vybrala školu, na kterou by chtěla jít. Dívka již má představu o svém budoucím povolání. *Chtěla bych být právníkem a když mi to hodně, hodně půjde, tak bych chtěla být soudcem. Prvně jsem chtěla být doktorkou, ale to vím, že to pro mě není a už mě to nebaví, já jsem si předtím vždy na to hodně hrála, chtěla jsem být zvěrolékařkou, ale teď už mě to přešlo, a vím, jaké jsou za tím následky. Já mám ráda zvířata a nedokázala bych jim dělat to, co musíš jako zvěrolékař, jako doktor, takže jsem se rozhodla pro tohle. A už mám o to zájem dva roky zpátky. Mě se ta práce dost líbí. Prostě se mi líbí, že můžu pomoct lidem, kteří něco nedokážou vyřešit sami.“*

DÍVKA B = BLÍŽENEC – PEČOVATELKA

Dívka B je velmi dobrou kamarádkou od školky s dívkou A. Dívka je druhorozená a má o rok a půl staršího bratra, který je také mimořádně nadaný.

Rodiče při narození dcery měli již určitou zkušenost s výchovou nadaného žáka. Ovšem oba potomci jsou v mnoha věcech zcela odlišní.

První signály, které rodiče vedly k tomu, že by dívka mohla být také nadaná byly okolo třetího roku, kdy nadání objevili i u bratra dívky. Ve třech letech dokázala být extrémně soustředěná. *„Učila se knížky zpaměti, dělala, že si ji čte. Hrála si divadlo s vařečkou a naběračkou necelou hodinu a hodně brzo začala s jednoduchým sčítáním a odčítáním.“*

Ve třech letech také společně s bratrem nastoupila dívka do klubu pro nadané děti. Zároveň dívka navštěvovala i státní školku, kde byl podobný model vzdělávání jako v lesní školce. Dívka tak měla jak intelektuální vyžití, tak i prostor na hraní. Dívka tedy již v předškolním věku zažila podobný model jako ji čekal na základní škole, tedy částečnou segregaci nadaných žáků.

Krátce po čtvrtém roku dívka začala číst. *„Jeden měsíc se naučila písmenka a druhý měsíc už uměla číst, ale nechtěla to ukazovat, protože věděla, jak umí číst její bratr. Chtěla abychom ji četli my.“*

Podle rodičů je dívka od mala velmi soutěživá a ve všem chce být nejlepší. Nejde však do témat, situací, kde ví, že její šance být nejlepší je mizivá. To se projevilo i v tématech, které si dívka vybírá. Její bratr je encyklopedický typ, zatímco dívka má raději beletrie. V předškolním věku mezi zájmy dívky patřila témata jako příroda, zvířata nebo lidské tělo. Hrála si s panenkami a měla ráda pohádkové a příběhové knížky.

S volbou školy pro dívku měli rodiče jasno. Do stejného programu pro nadané žáky na základní škole nastoupil o rok dříve bratr dívky, tudíž rodiče již znali systém školy, který se jim velmi zalíbil. Škola jim byla doporučena paní doktorkou z poradenského pracoviště. *„Víme, že pokud by šla na normální školu, tak by pořád řešili kázeňské problémy.“* Dívka se do školy těšila. „*Ve školce by to už bylo na mě moc easy, už bych se tam nudila.“* Dívka znala při nástupu do školy i systém školy. „*Chtěla jsem jít do této školy, protože bych se i v druhé třídě učila písmenka a tady se učíme super věci. Je tady jedna třída navíc a když je hodně nějaký dítě napřed, tak tam může jít, a to mi připadalo hezké.“*

Přechod do první třídy pro dívku nebyl nijak složitý. Dívka nastupovala do první třídy společně s dívkou A, kterou již znala. Dívce také nedělá problém navazovat vztahy s vrstevníky, tudíž si ve třídě rychle našla i další kamarády. Podle rodičů se dívka dost přidává i ke klučičím hrám, kdy ji kluci berou mezi sebe. Soutěživost dívky převládá i s vrstevníky, především s její nejlepší kamarádkou, dívkou A. Paní učitelka mezi dívkami také cítí určitou rivalitu. *„Jsou nejlepší kamarádky, ale nemají problém se pohádat do krve. Když pracují každá sama, tak se navzájem hlídají, jestli už to má ta druhá hotové. Na druhou stranu, když si jedna z nich neví rady, tak ta druhá přijde a poradí ji.“*

Dívka je velmi spokojená s programem pro nadané žáky a hodně to pro ni znamená. „*Nejvíc jsem pyšná, že tady můžu být, že jsem se dostala do MNŽ, protože se tady dostane jen málo dětí.“* Dívku nejvíce baví hudební a výtvarná výchova a také matematika a český jazyk. Podle dívky ji jde nejlépe hudební výchova. „*Chodím do jedné školy a chodím do sboru pro starší děti. Učím se hrát na kytaru a flétnu, a baví mě to. Taky se chci naučit*

hrát na klavír.“ Dívka je velmi nadaná na matematiku, což potvrdila i paní doktorka z poradenského pracoviště. *„Má velmi dobré logické a abstraktní myšlení. Její představivost je neuvěřitelná. Dokáže vidět cestu v extrémně složitém bludišti.“* Naopak paní učitelka vidí dominanci i v českém jazyce. Dívka nemá ve škole ráda, když ostatní žáci vykřikují. *„Kluci vykřikují, i když se hlásím nebo se hlásí moje kamarádky a my musíme počkat až se paní učitelka bude ptát na něco jiného. Mě to přijde od nich hodně neslušné.“* Za svou práci ve škole by se dívka ohodnotila na výbornou. *„Pracuji dobře, a když mám například číst tak se do toho zapojím extrémně rychle. Umím taky spolupracovat ve skupinkách.“* Své známky řeší podle toho, za co známku dostala a co považuje za podstatné. *„Paní učitelka začala dávat dvě známky za gramatiku a za úpravu, jelikož naše dcera píše hrozně, když se ji nechce. Za úpravu ji však známky nevadí.“* Dívka sama přiznala, že výsledky za úpravu jsou podle toho, zda se jí chce nebo nechce.

Podle rodičů dívka v sobě ukrývá několik tváří a její osobnost a specifická povaha není jednoduchá. Dívka má extrémně silnou vůli. *„Má schopnost dosáhnout v podstatě čehokoliv, pokud se k tomu rozhodne.“* Při práci ve škole potřebuje mít pocit, že překonává překážky. Často se ptá, proč to má dělat. Důvody vezme za své jen ty, se kterými se ztotožní. Jakmile má pocit, že to, co má dělat nedává smysl, přestává pracovat. Zároveň potřebuje dostávat správně vyvážené podněty, které nejsou pro ni příliš obtížné ani jednoduché. *„Když dostane zadání, které se ji nelíbí, je pro ni příliš jednoduché, tak nepracuje, nereaguje ani na komunikaci kamarádů ani paní učitelky. Úplně to odloží a začne si vybarvovat obrázky“* Dívka vyžaduje individuální přístup, který se ji dostává především ve skupině MNŽ. Rodiče se však obávají, co nastane příští rok, kdy se hodiny v kmenové třídě navýší. *„Kapacita na individuální přístup v kmenové třídě nebude a vůbec nedokážu odhadnout, jak bude fungovat. Myslela jsem si, že to bude problém už teď, ale v kmenovce se snaží paní učitelce zalíbit. Možná ví, že na individuální přístup v kmenovce není čas a spočítala si, že je pro ni lepší spolupracovat.“*

Podle rodičů je dívka velmi citlivá na spravedlnost. Hodně řeší věci, které nejsou v její prospěch. *„Při čtenářských slavnostech nesplnila čas, paní učitelka ji za to strhla jeden bod. Spolužákovi však strhla jen půl bodu. To nesla velmi dlouho špatně.“* S tím se pojí i dodržování pravidel. *„Když už musí dodržovat pravidla sama, velmi dbá na to, aby všichni kolem ní dodržovali pravidla, ona je však sama málokdy respektuje.“* Dívka dokáže velmi dobře navázat kontakt s druhými a má manažerské schopnosti, dokáže vše

zařídit a domluvit. Podle paní učitelky je obrovská vypravěčka a chce, aby ji ostatní poslouchali. Dívka také ráda přebírá na sebe zodpovědnost, kterou mají standardně dospělí. Zároveň velmi dobře dokáže odhadnout lidi a umí s nimi pracovat tak, aby dosáhla svého. *„Zaútočí na slabé stránky. Ostatní ji pak vyjdou vstříc, jen aby by vše pominulo.“*

Slabou stránkou dívky podle rodičů je pohodlnost a tvrdohlavost. Dívka dokáže vynaložit extrémní množství energie, aby si pak někde ulehčila život. *„Je to frustrující, jelikož kdyby ona chtěla tak, překoná i svého bratra. Její potenciál by mohl být mnohem větší, než je.“* Maminka uvedla příklad, když dívka měla tři roky. *„Nechtěla s námi jít na procházku a věděla, že vztekáním ničeho nedosáhne. Věděla, že ječením nás jen vytočí, takže místo toho, aby začala ječet a křičet, tak se otočila a šla zpátky.“* Rodiče nejvíce bojují také s povinnostmi dívky. *„Domácí úkoly neudělá, když se ji nechce, přemlouváte ji i několik hodin.“* Dívka také nechává věci na poslední chvíli a spoléhá, že to rodiče vyřeší za ní.

Dívka je zároveň velmi milá a empatická. Ráda pečuje o zvířata, o kterých si čte vědecké články. Dívka je také velmi vybíravá v jídle. *„Kdybych měla kouzelnou hůlku, tak bych si přála, aby uvařili jídla, která mi chutnají. Pak na dětech, aby se chovali lépe o přestávkách a taky bych zvětšila dvorek a postavila bych tam aquapark.“* Dívka obdivuje maminku, které je milá a umí spoustu věcí, které by dívka taky chtěla umět.

Zájmy dívky se od předškolního věku nezměnily. Stále má největší zájem o zvířata a přírodu. Dívka také navštěvuje mnoho kroužků, mezi které paří plavání, judo, šachy, jízda na koni, pečovatelské kroužky o zvířata, zpěv, hra na hudební nástroj. Dívka již nyní uvažuje, že půjde na osmileté gymnázium. Rodiče chtějí dívce poskytnout co nejlepší startovací podmínky, takže s výběrem školy se poradí i s odborníky. Největší přání dívky je stát se veterinářkou. *„Mám články o zvířatech, které pomáhají lidem, třeba mini kůň vodí slepé lidi.“* Maminka dcery se domnívá, že její přání se naplní. *„Miluje zvířata. Věřím, že u těch zvířat bude. Dokáže s nimi navázat vztah stejně jako s lidmi.“* Dívka také již sní o své vlastní farmě.

DÍVKA C = BYSTROST – DRSNÁ

Dívka C je prvorozená dcera, která má dva mladší bratry, dvojčata. Prvních signálu, že by dívka mohla být nadaná si rodiče všimli kolem třetího roku, kdy si všechny signály pospojovali.

Od novorozeneckého věku má dívka problém s usínáním. *„Jí se zdá, že ten svět je až moc zajímavý na to, aby ho prospala.“* Dívka má také od kojeneckého věku chuťovou a sluchovou hypersenzitivitu. Dalším signálem byla pozornost v batolecím věku, která byla neobvyklá. *„Byla výrazná její pozornost, jak dlouho u něčeho vydržela, už jako malé miminko, když ji něco zajímalo. Očka koukala jakoby moudrým způsobem, věděla jsem, že mi rozumí.“*

Vývojové milníky během prvních dvou let měla dívka v normě. Ale právě okolo třetího roku věku začala dívka mluvit velmi košatě. *„Měla obrovský zájem řešit předškolní úkoly, šlo ji počítání, bludiště. Denně to vyžadovala.“* Výrazná byla také výborná paměť a fantazie dívky, kdy si dívka povídala s několika imaginárními kamarády.

Od tří a půl let začala dívka chodit do státní školky. Paní učitelky o nadání nic nezmiňovaly. Dívce od malička nedělá problém navazovat kontakt nejenom s vrstevníky ale i staršími dětmi. *„Než začala chodit do mateřské školy, tak už spontánně na hřišti navazovala kontakt s dětmi a chtěla si s nimi hrát. Zaúkolovala i dospělé, aby ji třeba pohoupali.“*

Poprvé pedagogicko-psychologickou poradnu navštívili po čtvrtém roce, kdy maminka byla přesvědčená, že dívka je jiná, i když od okolí slýchávala, že dívka je jen šikovnější. Poradna rodičům nabídla, že by dívka mohla chodit jednou týdně do školičky pro nadané děti. *„Když jsem s ní rozebírala hypoteticky možnost, která neexistovala, kdyby mohla chodit jenom tam, a ne do školky, tak to nechtěla. Líbilo se jí, že jeden den se přemýšlí a pak si může i hrát.“*

Již v předškolním věku se dívka věnovala sportovnímu plavaní, gymnastice, lezení, hře na violoncello, angličtině. Zajímaly ji také nejrůznější témata, ze kterých byla nejvýraznější smrt, umírání a vesmír.

O základní škole s programem pro nadané žáky se rodiče dozvěděli v Centru nadání, kde jim školu také doporučili. Rodiče zvažovali ještě dvě další školy nebo možnost, že by dívka chodila na vybranou základní školu jen do kmenové třídy tak, aby alespoň byla v kontaktu s nadanými žáky. Před nástupem do školy dívka uměla číst. *„Nejdřív se začala zajímat o písmenka, ty si pamatovala a pak to sama dokázala spojit. Četla po hláskách, nečetla po slabikách. Čtení nebylo urychlené, ale začala číst sama a čte ráda.“*

Dívka se do školy těšila. *„Počítala jsem, že škola bude něco jiného než školka a věděla jsem, že to bude těžší, ale těšila jsem se, že si tady najdu další kamarády.“* První dva roky ve škole, kdy dívka měla většinu hodin v MNŽ skupině, byla ve škole spokojená. Zlomovou třídou se stala třetí třída, kdy se počet hodin v kmenové třídě navýšil a změnil se i styl učení. *„První dva roky prožili ve vatě. Teď trochu tvrději narazili. Je jich více ve třídě, nemůžou být tolik akční a musí se více učit věci nazpaměť. Dříve si na to museli přijít sami a teď počítá sloupečky a počítá i na rychlost, tohle se hodně změnilo. První dva měsíce to byla obrovská změna. Do té doby se velmi těšila do školy i když byly prázdniny, tak z toho byla smutná. Teď brečela, že do školy musí.“* Podle maminky dívka nyní situaci akceptuje a novému stylu výuky se přizpůsobila.

Dívka je velmi všestranná. Nejvíce jí ve škole baví nauka o světě, která probíhá ve skupině pro nadané žáky. Poté má ráda výtvarnou výchovu a hudební výchovu. Tyto předměty jí jdou podle ní nejlépe. *„V učení mi jde nejlépe matika, protože v češtině mi dělají problém vyjmenovaná slova, ta mi dala zabrat. I když v matice jsou lepší děti. Celkem se vyznám ve výtvarce, ale nechci se chlubit, ale děti uznávají, že mám nejhezčí výtvory. A v hudebce znám spoustu písniček, co ostatní neznají.“* Dívce nejvíce vyhovuje, když pracuje nad úkolem sama podle svého tempa nebo když pracuje se spolužáky ve skupince. Co ji však nevyhovuje je společná práce s celou třídou, kdy diskuse nad tématy bývají pro dívku příliš zdlouhavé. Paní učitelka zpozorovala, že dívka je hodně výkonnostně zaměřená a potřebuje být za své výkony chválena, zároveň jí chybí dětské hravé učení, kdy se například neúčastní některých pohybových aktivit. I dívka je nejvíc hrdá na své výkony nejenom ve škole ale i ve sportu. Své výkony porovnává s výkony od spolužáků. Obdivuje i svou spolužačku, která krásně píše a chtěla by umět psát jako ona.

Perfekcionismus a stoprocentní výkon pro dívku je znát i při sebehodnocení. *“Ne vždycky jsem se svým výkonem spokojená. Já si občas uvědomím, že jsem udělala*

úplně totální chybu. Jednou jsem ve slově blízká ulice napsala y, protože jsem si vyvodila, že blízká ulice, že budeme tam brzy, a po brzy je y, takže jsem byla totálně nespokojená, co jsem to proboha udělala za chybu.“ Za svou práci se dívka ohodnotila slovy: „*Není to úplně jednička, je to o trochu míň, protože já nejsem vždy na sto procent aktivní.“*

Mezi silné stránky dívky podle rodičů patří především všestrannost, vytrvalost a bystrost myšlení. *„Když něco začne dělat, tak to vydrží dělat dlouho. Nenechá se odradit i když jí něco nejde. Jde to vidět na gymnastice, ale když jí na tom nezáleží, tak u toho nevytrvá.“* Dívka za svou silnou stránku považuje schopnost projevovat se ve skupině jako vůdce a s tím také spojené silné sebevědomí.

Podle dívky si se spolužáky rozumí, jelikož akceptují její vůdčí roli ve třídě. Za celou třídu byla zvolena do školního parlamentu. „*Já nevyjdu s někým, kdo chce taky velet, ale těch dětí je pár, takže já s třídou vycházím, ale když ty děti chtějí velet, tak já se jim nedokážu podřídit, takže já raději velím.“* A naopak podřizování se někomu jinému dívka považuje za svou slabou stránku. Pro dívku je také důležité dodržování pravidel a respektování vztahů. *„Mě nejvíc ve škole štve, když někdo porušuje pravidla, taky mě štve, že dospělí si dovolují na mě, ale já si na ně dovolovat nemůžu, a to mě třeba štve, že mi někdo křivdí, že mě berou, že jsem dítě. Nelíbí se mi, jak se říká, nesmíš si dovolovat na starší, no tak je nespravedlivé, že ty si na ně nemůžeš dovolovat, ale oni si můžou dovolovat na tebe. Tady tím příslovím se to všichni postupně naučí a taky ti starší pochopí, že si na ně nemůžu dovolovat, a tak mi to zakážou*.“ To by si dívka zároveň přála změnit a také by změnila to, aby byla vysoká a nebyla okolím brána jako malá holka. Podle maminky je dívka velmi empatická a všímavá.

Dívka má široký okruh zájmu. Její současné zájmy jsou především sportovní gymnastika a plavání, dále pak violoncello, programovaní, sporty podle sezóny, čtení, vyrábění, kreslení. Zajímají ji i přírodní fenomény – sopky, zemětřesení, tajfuny.

Dívka je velmi všestranná, proto by rodiče byli rádi, kdyby se dívka dostala na víceleté gymnázium. Spektrum, čím by chtěla v budoucnu dívka být je zatím hodně široké. *„Čím bych chtěla být, toho je více. Triatlonistkou, gymnastkou, patolžkou, policajtkou, architektkou. Ale teď nejvíc asi gymnastkou.“*

DÍVKA D = REBELKA – NADANÁ

Dívka D je nejstarší ze všech dotazovaných dívek. Dívka vyrůstá v pětičlenné rodině. Má staršího bratra a mladší sestru. Oba její sourozenci trpí vývojovými poruchami učení, tedy dysgrafií a dyslexií.

První signály, že by dívka mohla být nadaná zaznamenali rodiče okolo tří let, kdy se dívka sama začala zajímat o písmenka a do roka uměla číst. *„Mám pocit, že přišla na princip, že spojením samohlásky a souhlásky, vznikne slabika a spojením slabik vniknou slova. Takhle si vše skládala jako Rubikovou kostku. Pořád se na něco ptala, člověk ji to vysvětlil a ona si to zapamatovala, jako by si vše skenovala“*, říká maminka dívky.

Ve třech letech nastoupila do Montessori mateřské školy. První psychologický posudek absolvovala dívka během mateřské školky, kdy si paní ředitelka, která měla také nadané děti, dívky všimla. Rodina to však neměla potřebu dále řešit, jelikož v Montessori prostředí dívka prospívala a dostávala dostatečné podněty.

V předškolním věku mezi zájmy dívky patřilo kreslení komiksů, nejrůznější vyrábění z papíru, hra na housle a sportovní aktivity.

O základní škole s programem pro nadané žáky se rodiče dozvěděli na doporučení paní logopedky, která o škole četla. Pedagogicko-psychologickou poradnu navštívili v 5 letech a jen proto, že to vyžadovala základní škola při zápisu pro přijetí do programu pro nadané žáky. *„Poradna to vyhrocuje, že to je mimořádné nadání, ono to je fakt, osobností rys, jenom tím, že máme potřebu to tak škatulkovat, tak až klasická základní škola to potřebovala to mít zaškatulkované. Kdyby pokračovala v alternativním vzdělávání, tak nejspíš do dnes to nemáme zdiagnostikované.“* Alternativu jiné školy neměli. Maminka dívky však věděla, že do státní klasické školy dát dívku nechce a hledali by pro dívku soukromou či alternativní školu.

Podle maminky se dívka do školy těšila a program pro nadané žáky ji zpočátku vyhovoval. Velmi přínosný pro ni byl také osobní a skoro až rodinný přístup paní učitelky, na kterou si zvykla a vyhovoval jí její způsob výuky.

Dívka však byla jediná holčička, která odcházela z kmenové třídy do skupiny pro nadané žáky a zároveň i v této skupině byla sama mezi samými chlapci. Kamarády měla tedy spíše mezi nadanými chlapci. Tento fakt a zároveň i její povaha, která podle

maminky vykazuje v určitých směrech ryze mužské charakteristiky, vedl k tomu, že dívka neměla mnoho kamarádek v kmenové třídě.

Pro dívku byla nejtěžší třetí třída, kdy se hodiny v kmenové třídě zvýšily. Podle maminky se dívka cítila osamocená, jelikož ostatní dívky již měly vytvořené kamarádství. Dívce nevyhovoval ani styl učení, kdy byl kladen důraz spíše na rychlost a správnost než na bádání a porozumění. Dívka se také setkala i s nepochopením u některých učitelů. *„Když ve třetí třídě narazila na nepochopení měla sebedestruktivní pocity. Chtěla se škrábat, štípat, ubližovat si. Připadala si, že ji nikdo nemá rád.“* Sama dívka popsala, že pro ni byla nejhorší třetí i čtvrtá třída, kdy cítila, že někteří učitelé nejen ji, ale i ostatním nadaným žákům neporozuměli. *„Z matiky měla dostat dvojku, jen proto, že nenosí úkoly, i když vypočítala příklady z vyšších ročníků. Dcera cítila křivdu. Objevovala se u ní nechuť vůči celému systému a lehké frustrace až vyhoření.“* Maminka dívky popsala, že dívka zlenivěla a ztratila chuť a touhu poznávat, kterou měla do druhé třídy. Dívka podle ní potřebuje dostávat od okolí podněty, aby si udržela zájem a pozornost k danému tématu, jelikož je pasivní k tomu, aby si sama vytvářela a hledala podněty a motivaci. *„Ona to zavře mnohem dřív než ty poslušné hodné holčičky, takové ty šprtky. Ona je schopná se něco nenaučit, protože ji to jen nebaví, nevidí v tom ten smysl.“*

Nyní dívka chodí do školy zase ráda, jelikož si našla více kamarádů. *„Ve 4. a 5. třídě jsem si kamarády našla, protože už nebylo tolik hodin v MNŽ, kde jsem byla jediná holka. Poslední dobou se tedy bavím více s holkami, ale předtím jsem se bavila spíše jen s kluky.* Kluci však dívku mezi sebe berou. *„Kluci mi řekli, že jsem jedna z mála holek, se kterou se dá povídat, což je dobrý. Asi je to proto, že chodím do MNŽ s chlapci z naší třídy a ráda dělám to, co dělají kluci.“*

Maminka zmínila, že dívka má podle ní v sobě více mužské energie. *„Už jako malá si hrála spíše s autíčky než s panenkami. Diskuse na téma láska a vztahy ji moc nezajímají. Dcera zároveň vnímá, že její spolužačky se zajímají i o módu, což se dcera také snaží, ale není to pro ni tak přirozené. Nedělá si z věcí těžkou hlavu.“*

Dívka je velmi nadaná na český jazyk a má jazykový cit. *„Čeština mi jde sama, podívám se na to a nemusím nad tím přemýšlet a napíšu to správně.“* Český jazyk byl dívky oblíbený předmět, než se musela učit věci nazpaměť. „*V češtině mě nebaví, když se musíme naučit něco nazpaměť, protože se to neumím naučit. Stačí mi to vidět, třeba*

vyjmenovaná slova, já vím, jak to napsat, ale neumím je vyjmenovat.“ Dívku nyní baví velmi matematika ve skupině pro nadané žáky, kde řeší především úlohy zaměřené na logické myšlení.

Dívce vyhovuje pracovat jak samostatně, tak i ve skupinkách. Jak zmínila dívka, často se však nudí, když pracuje celá třída společně. „*Třeba v češtině doplňujeme „i“ a každý řekne něco. To se strašně táhne a je to pomalý. Já to mám vždycky dříve vyplněný a nudím se, tak si kreslím.“*

Za svou práci by se dívka ohodnotila sedmi body z deseti, jelikož vnímá, že by se měla připravovat do školy i doma, což nedělá, protože má hodně kroužků.

Dívka vnímá svou silnou stránku v tom, že si příliš nepřipouští, jak se k ní někteří chovají. Zároveň k jejím silným stránkám patří kreativita, bystrost a pohotovost. Dívka také umí trávit čas sama se sebou, zároveň se neumí nudit a vždy si najde nějakou činnost. Dívka sama sebe popsala, že je hodně hyperaktivní, netrpělivá a lehce se nechá vyprovokovat, což považuje za své slabé stránky. Rodiče bojují s tím, že dívka je lhostejná k uklízení a má kolem sebe nepořádek, který dívce osobně nevadí, jelikož se ve svém chaosu dokáže orientovat. Maminka dívky popsala, že dívka má svou hlavu, zároveň málo pláče a necítí soucit, což si dívka uvědomuje a chtěla by být více empatická. Dívka je však, co se týče svého nadání, velmi skromná, nevychloubá se a má tendenci spíše své nadání tajit.

Dívka si uvědomuje svou složitou osobnost a obdivuje své rodiče. *„Moji mamku za to, jak je klidná a empatická a jak se mi snaží porozumět. Je trpělivá. Taťku za to, že stíhá hodně moc věcí.“*

Dívka je velmi všestranná. Navštěvuje mnoho kroužků například beach volejbal, dramatickou výchovu. Na podnět ze školy, kdy dívka měla projekt o Číně se začala učit v sedmi letech čínštinu, jelikož by se tam chtěla jednou podívat s rodinou. Je také hudebně nadaná, kdy pomocí YouTube hraje na klavír skladby bez not. Dívka je také velmi umělecky nadaná, ráda kreslí, což je pro ni i určitý způsob relaxace. Ve svém volném čase si ráda čte a hraje mobilní hry.

Největší přání dívky je, aby se dostala na víceleté gymnázium, na které se nyní připravuje. Dívka má vybraných několik gymnázií, ale nejvíce by se chtěla dostat na matematické gymnázium, kde jdou i její spolužáci. Podle maminky u dívky panují určité

obavy z přechodu na gymnázium, a to–zejména obavy se získáním nových kamarádů a obecně s navazováním sociálních kontaktů. V budoucnu by dívka chtěla být astronomkou. *„Abych mohla objevovat nové hvězdy a ták, zkoumat černou díru, protože mi přijde hodně zajímavá.“*

6.3 Rodičovství nadaného dítěte

Z analýzy nasbíraných dat vystoupilo téma, a to rodičovství nadaného dítěte. Jelikož se domnívám, že toto téma úzce souvisí s problematikou vzdělávání nadaných žáků, rozhodla jsem se ho také zmínit v této práci.

Prožívání rodičovství nadaného dítěte je rozděleno do tří hlavních oblastí – vzdělávání, výchova a pohled okolí na nadání.

Vzdělávání

Je zcela logické, že největším tématem k řešení pro rodiče, je vzdělání svých nadaných dětí. Všichni respondenti se shodli na tom, že český školský systém neumí pracovat s žáky, kteří se vymykají normě. Respondent č. 2 *„V současném školském systému je nejhorší mít dítě které vybočuje, a mnohem horší je, když vybočuje nahoru. Když vybočuje dolů, tak vám všichni pomáhají, ale když vybočuje nahoru, tak to vypadá, že si na něco hrajete a snaží se na vás najít věci, které děláte špatně. Ideál je, když ničím nevybočuje a dítě nosí jedničky.“* Respondent č. 1 také upozorňuje na to, že školský systém by se měl zaměřit a podporovat více nadané žáky. Respondenti vnímají, že nadané děti mohou své spolužáky inspirovat a obohacovat. *„Je to smutný, protože by to mělo být naopak nebo alespoň stejně. Tyhle děti by měly dostat stejnou podporu, aby mohly tu třídu táhnout, protože ty nadané děti tu skupinu obohacují.“* Respondent č. 2 *„Měli bychom podporovat talenty, a dávat jim šanci se rozvíjet a místo toho je tady ubíjíme průměrností.“* Respondent č. 4 „*Vím, že většina učitelů na školách stáhnou nadané děti na průměr, jen aby neotravovali.“*

Respondenti si uvědomují, omezené možnosti při vzdělávaní nadaných žáků, především při základním vzdělávání. Respondent č. 3 *„Pochopili jsme, že dostat se na dobrou základku je nejdůležitější. Když půjde na gymnázium, tak tam už bude určitý výběr*

dětí, ke kterým bude mít blíž, takže se tolik toho nebojíme.“ Respondent č. 1 *„V Praze máme úplně jiné možnosti. Jako alarmující mi přijde to, že škola s programem pro nadané je jediná v tomhle městě, ve kterém žije spousta nadaných dětí. Každý rok se hlásí sedmdesát dětí a vezmou jen patnáct. Je to obrovský přetlak dětí, které se tady nedostanou a nemají jinou možnost. Já jsem se toho bála, co když to dceři nevyjde. Věděla jsem, že to bude průser, když půjde na normální školu.“*

Podle respondenta č. 3 je v Praze dostatek dobrých škol, záleží však, co vše jsou rodiče za vzdělávání svých dětí obětovat. *„V Praze si myslím, že jsou možnosti dobré. Existují tady různé typy škol. Je to ale o tom, kolik mají rodiče času, aby své děti mohli vozit do škol přes celé město, nebo kolik jsou ochotni zaplatit za školné.“*

Respondenti na základní škole s programem pro nadané žáky oceňují hlavně partnerský a individuální přístup k dětem především ve skupině MNŽ. Respondent č. 1 *„Je to o tom lektorovi. Paní učitelka na škole s programem pro nadané je pro nás zázrakem.“* Oceňují také samotný koncept školy. Respondent č. 2 *„Důležité je dát jim prostor pro jejich rozvoj, ale zároveň je udržet v kontaktu s realitou. Tak aby byli připraveni na život, ale zároveň si uvědomili svého talentu.“*

Většina respondentů by si přála koncept MNŽ ve větší míře zachovat po celý první stupeň. Respondent č. 4. *„Na konci druhé třídy se to rozsekne a jako by se z žáků stali středoškoláci, protože je učí druhostupňoví učitelé. Na každou hodinu pak mají jiného učitele. Už tam není ten rodinný vztah, pochopení a individuální přístup na takové úrovni, jako to bylo v prvních dvou ročnících.“* Respondent č. 3 *„První dva roky prožili ve vatě. Teď trochu tvrději narazili, je jich více ve třídě, nemůžou být tolik akční a musí se více učit věci zpaměti. Styl výuky se změnil. Dříve si na to museli přijít sami a teď počítá sloupečky a počítá i na rychlost, tohle se hodně změnilo.“* Respondent č. 2 naopak vnímá, že od třetí třídy je smysluplné tolik nadané děti nedělit, jelikož nadaní žáci v určitém směru dril potřebují. *„Pro běžný život jsou gramatické jevy důležité a z hlediska toho, nemá smysl dělit děti na nadané a nenadané. Psaní háčků a čárek berou jako podřadnou věc. Žijí si ve svém světě. Mají neuvěřitelný záběr na svůj věk. Potřebují si však své vědomosti umět systematizovat, aby své znalosti nesráželi tím, že neumí větu správně gramaticky napsat.“*

Respondenti obecně vidí také velké mínus v tom, že samotní učitelé s nadanými žáky často neumí pracovat. Respondent č. 1 *„Přijde mi to smutné, protože ty děti jsou nešťastné a pak zlobí. IQ nikdy neztratí, ale nerozvine se tam, kde by mohlo.“* I na vybrané škole by si respondenti přáli větší vhled do problematiky nadaných žáků všech pedagogů působící na škole, ovšem na druhou stranu respondentka chápe náročnost, která je kladena na učitele. Respondentka č. 4 *„Učitelé z druhého stupně je nemají šanci poznat, jelikož partu náročných dětí učí jedou týdně. Já si uvědomuji, že je to náročné učit patnáct nadaných homogenních dětí.“* Zároveň respondentka upozorňuje na specifika nadaných žáků. *„Není to však o tom, že třeťák se učí učivo deváté třídy, jen proto, že je nadaný. Jako skupina nadaných mají svá specifika a tomu rozumí jen někteří učitelé.“*

Přestože rodiče narážejí během vzdělávání svých dětí na nepochopení od některých učitelů, jsou vděčni, že jejich děti mohou chodit do školy s programem pro nadané žáky. Respondent č. 2 *„Jsme vděčni, co máme. Pořád jsou mezi svými vrstevníky a zároveň dostávají intelektuální podněty, za což jsme rádi. Mají šanci se rozvíjet a nikdo se na to nedívá divně, když se chovají mimoňsky.“* Respondent č. 3 *„Myslím si, že by normální školu zvládla, ale nebyla by spokojená. Teď má hodně kamarádů, se kterými si rozumí. To byla naše motivace, že tam bude mít děti podobného typu.“* Respondent č. 1 *„Čeho jsem se bála je, že by dcera chodila ze školy nešťastná, protože by to byla škoda. Její touha po vědění byla vždy hodně silná, a kdyby se to mělo nějak zastavit, tak to by mě hodně mrzelo. Spousta rodičů se rozhodne jít jednodušší cestou. Víme, že co ji kromě lásky můžeme dát, je vzdělanost. Pak už je na ní, jak se k tomu postaví. A naše děti se vrací ze školy šťastné, a to je pro mě důležité.“*

Rodiče při vzdělávání nadaných dětí žijí v určité nejistotě. Respondent č. 2: *Je to takový průzkum boje. Nemůžete se na nic předem připravit, nikdo vám to ani generačně nesdělí. Když máte „normální dítě“ víte, co vás čeká, jdete klasickou cestou. My nevíme, kde naše dítě bude, je to takové neukotvené.“*

Výchova

Při výchově nadaných dětí je pro rodiče klíčové především své děti pochopit.

Respondentka č. 4 *„Já jsem měla potřebu ji v první řadě poznat sama, jaká je. Až s nástupem do první třídy a prostřednictvím poradny jsem poznala terminologii mimořádně nadaný žák.“*

Respondent č. 2 *„Člověk musí být hodně opatrný, dávat si pozor abychom nezabili jejich talent. Důležité je talent dobře rozpoznat a zjistit, jak je podporovat.“*

Respondent č. 3 *„Je mnohem intenzivnější v mnoha věcech. Trvalo mi dlouho, než jsem něco rozklíčovala. To pak člověka hodně vyčerpává, když svým dětem nerozumí.“*

I když se rodiče často snaží porozumět a pochopit své děti, nejsou si však jistí, zda jim rozumí správně. Respondentka č. 4 *„Zašla jsem si na přednášku pro rodiče, jak pracovat a pochopit své mimořádně nadané dítě. Tekly mi slzy, když jsem slyšela to, co jsem tak těžce dlouho objevovala a nebyla jsem si jistá.“* Respondent č. 2 *„Člověk se nemá čeho chytit. Jdete jen nějakou cestou, kterou si myslíte, že je správná a nabízíte jim možnosti, o které mají zájem.“*

Při výchově nadaných dětí je pro rodiče také těžké zvolit tu správnou míru komunikace.

Respondentka č. 1 *„Základem při výchově nadané dívky je nelhat. Vždy jsme se ji snažili příslušně k věku pravdivě odpovědět. Od dvou let se rozvíjí nejrůznější debaty, o kterých by se v některých rodinách asi už nediskutovalo. U nás se mluví pořád. Musím to však říkat tak, aby ji to neděsilo, ale zároveň ji říct to, co chce vědět.“*

Respondent č. 2 *„Moje vědomosti u některých témat jsou na nule a jejich úplně jinde. Připadám si hloupě.“* Respondent č. 2 se také zamýšlí nad tím, že díky jejich vědomostem máme tendenci se chovat k nadaným dětem jako k dospělým. *„Jak vyvažovat to, že to jsou malé děti. V určitých oblastech fungují dospěle, ale chovají se jako děti. Máte pak tendenci je brát za starší i v jiných oblastech. Ale my se k nim nemáme chovat jako k dospělým. Pořád to jsou děti, které mají dar, které si musí hrát.“*

Pohled okolí na nadání

Rodiče nadaných dívek se často setkávají s nepochopením a neporozuměním ze strany jejich okolí.

Respondent č. 1 *„Ta podpora je strašně mizivá, a naopak je to až smutný, že se někdy dostanete do situace, že je na vás pohlíženo jako na fanatika, který si myslí o svém dítěti nevím co. Jsou skupiny lidi, u kterých nadání své dcery opomíjím a nesnažím se nic vysvětlovat.“*

Respondent č. 2 *„Nejhorší je to vysvětlování okolnímu světu, že nejste šílená ambiciózní matka, která se skrze své dětí snaží naplnit sama sebe. Ale že se je snažíme co nejvíce podpořit. I intelekt má každý jiný. Nebudu svým dětem bránit se rozvíjet, jen proto, že je to někde napsané v tabulkách, kdy, co se má učit. Není to příjemné, jediné, co nám zbývá je věřit tomu, co děláme a taky najít tu správnou školu, která by nás v tom podpořila.“*

Respondent č. 4 *„Chceme jim dát co nejlepší startovací podmínky, aby si mohli splnit své sny.“*

Na otázku, zda se okolí staví jinak k nadaným dívkám, než chlapcům respondenti odpovídali. Respondent č. 3 *„Holčičky mají horší šance. Nejsou tak problémové jako kluci a pak se může stát, že se mezi svými vrstevníky ztratí.“* Respondent č. 1 *„U těch kluků si to podle mě ten rodič všimne mnohem víc, že je napřed oproti vrstevníkům, ale u těch holek je to jiné. Znám spoustu dceřiných kamarádek, které by aspirovaly k tomu, aby byly vedené jinak. Jelikož se to ale očekává, že holky jsou napřed oproti chlapcům, tak mi přijde, že to rodiče dívek vůbec neřeší. Myslím si, že u dívek je to hodně specifické i v poměru. Vidíte i ty poměry v MNŽ, tam převládají skoro vždy kluci.“*

7 Shrnutí výsledků a jejich interpretace

7.1 Učitelé

Cílem rozhovorů s učiteli, kteří pracují s mimořádně nadanými žáky, bylo získat především jejich pohled a zkušenosti se vzděláváním nadaných žáků potažmo s nadanými dívkami. Jelikož dotazovaní učitelé pracují ve škole, která se specializuje na vzdělávání nadaných žáků a jejich zkušenosti jsou mnohem bohatší, jejich pohledy a postoje se od jiných učitelů, kteří nemají takové zkušenosti z běžných škol, mohou do určité míry lišit.

Nadané dívky jako jedna z ohrožených skupin nadaných

Respondentky o problematice a charakteristických vlastnostech nadaných dívek mají z literatury povědomí. Souhlasí s tím, že nadání u dívek může být zaměňováno za píli a šikovnost a stále může ve společnosti přetrvávat fakt, že od chlapců očekáváme víc než od dívek. Domnívají se, že se nadané dívky na jejich škole cítí bezpečně a nemají tendenci tajit své nadání, jelikož se na školu a do programu pro nadané hlásí cíleně a jsou ze strany učitelů podporovány. Tyto okolnosti vedou tedy k tomu, že nejsou tolik ohrožené, jako nadané dívky v běžných třídách. Stejně tak, jak uvádí Hříbková (2010), úspěšná integrace nadaného žáka do běžných tříd spočívá například ve snížení počtu žáků ve třídě, vnitřní diferenciaci, tedy skupinové vyučování nadaných žáků či možnost volitelných předmětů a také v připravenosti učitele pro práci s nadanými studenty.

Připravenost učitelů zmiňuje i respondentka č. 1, která vidí nedostatečnou připravenost budoucích učitelů jednak rozpoznat nadaného žáka a následně s ním i dále pracovat. Respondentka také uvedla, že velmi záleží na tom, kolik ženského a mužského potenciálu v sobě nadaný žák má. Pokud žákům chybí více mužské dravé síly, nemusí se tolik projevovat a tím mohou být do určité míry ohroženi, jelikož je jejich nadaní hůře rozpoznatelné, ovšem brzké identifikování je klíčové. Zároveň se respondentky shodly, že k maskování nadání u dívek dochází až během puberty, která se řadí i podle literatury za nejkritičtější období u nadaných dívek (Landau, 2007).

Charakteristické a specifické vlastnosti nadaných dívek

Respondentky rozdílné vlastnosti mezi nadanými chlapci a nadanými dívkami nespatřují tolik, jako odlišnost a specifičnost nadaných od běžných žáků. I literatura uvádí, že nadané dívky a nadaní chlapci jsou si v moha věcech podobnější než s jedinci stejného pohlaví (Havigerová, 2011). Respondentka č. 1 vnímá odlišnost především při společné práci. Respondentka č. 3 zase vnímá, že u většiny dívek je výrazný perfekcionismus a pečlivost. Respondentkám utkvěly v paměti nadané dívky, které se od ostatních něčím odlišovaly. Zmiňovaly tvůrčí potenciál, schopnost přizpůsobení, schopnost přijmout výzvy, bohatou slovní zásobu, zaujatost k tématu, vysokou míru empatie.

Stereotypní genderové představy u učitelů

Respondentky se domnívají, že genderové stereotypy především u mladších učitelů již nepřetrvávají, ovšem tento závěr posuzují pouze ze svého pohledu a svého jednání. Myslím si, že na tuto otázku je těžké dostat relevantní odpověď, jelikož jak uvádí i literatura, učitelé často odpovídají, že přistupují ke každému stejně, ovšem někdy i nevědomky se k dívám a chlapcům mohou chovat odlišně (Renzetti, 2005). Troufám si však tvrdit, že genderové stereotypy již nejsou ve vzdělávání tak výrazné, jako tomu bylo dříve. Respondentky spíše více vnímaly to, že u učitelů převládají mylné předsudky o nadaných žácích než genderové představy. Mezi časté předpojatosti o nadaných žácích Stehlíková (2016) řadí například mýty, že nadaní žáci jsou úspěšní, šťastní, sebevědomí, vše vždy vyřeší a mají spoustu přátel.

Vztahy mezi spolužáky z pohledů respondentek

Jak již bylo zmíněno výše. Škola s programem pro nadané žáky je v tomto pohledu atypická, jelikož v každé třídě je jednak několik nadaných žaků, tak i žáků cizinců. Jak zmínila respondentka č. 2 s takto různorodou skupinou učitelé musí pracovat na budování pozitivních vzájemných vztahů, aby nedocházelo například ze stran nadaných žáků k povyšování. Učitelé se tedy snaží, aby všechny „skupiny“ žáků se vzájemně respektovaly.

Nadaní žáci, převážně první dva roky, tráví většinu času společně, proto nejsilnější přátelské vazby vznikají právě mezi nadanými žáky. Respondentka č. 2 také vyzdvihovala sebedisciplinu při práci nadaných žáků a určitou soutěživost mezi žáky, která je posouvá k lepším výsledkům.

Respondentky se shodly na tom, že nadané dívky se z MNŽ skupin do kmenových tříd těší a mají ve svých třídách několik kamarádů. Zdůrazňují však, že hodně záleží, na povaze dívky a také na tom, jak je nadaná dívka vedena ke svému nadání. Havigerová (2011) zmiňuje, že nadané dívky zaujímají ve skupinové hierarchii nižší pozice než nadaní chlapci. Důvodem je právě to, jak dívky přistupují ke svému nadání. Dívky častěji než chlapci potlačují své přirozené jednání a maskují své nadání jen proto, aby více zapadly do skupiny, jelikož mají větší smysl pro sounáležitost.

Na druhou stranu, podle respondentky č. 2 to spolužáci nadaných žáků také nemají lehké. Myslí si, že spolužákům může vadit, že se nadaní žáci pořád hlásí, pořád se na něco ptají a všechno ví.

Spolupráce s rodiči nadaných žáků

Respondentky uváděly, že rodiče nadaných dívek, ale i chlapců se o vzdělávání svých dětí mnohem více zajímají než rodiče ostatních žáků. Rodiče nadaných žáků jsou podle respondentek ambicióznější, zajímají se o studijní výsledky svých potomků, ale také se dotazují na možnosti vzdělávání i mimo školu. Na druhou stranu respondentky uváděly, že někdy rodiče nadaných žáků vše až příliš hlídají. Postoj rodičů k nadání svých dětí může být podle literatury různý. Kerr (2015) upozorňuje ambiciózní rodiče na střídmost rozvoje dívek a množství aktivit. Naopak Laznibatová (2007) uvádí, že mnoho rodičů si nadání svého dítěte z obavy jinakosti nechce přiznat a záměrně nepodporují jejich nadání a zájmy. S rodiči nadaných žáků mají zkušenosti převážně jen na prvním stupni, jelikož se většina žáků hlásí na víceletá gymnázia. Respondentka č. 1 uvedla, že nadaní žáci jen výjimečně zůstanou na základní škole až do deváté třídy. Pokud již některý nadaný žák setrvá na škole, je to především z důvodu toho, že chtějí mít čas na své školní i mimoškolní zájmy a většinou se jedná právě o dívky.

7.2 Dívky

Pro vytvoření kazuistik nadaných dívek, byli pro tento výzkum dotazováni především rodiče dívek. Kazuistiky byly doplněny sebepojetím samotných dívek a pohledem ze strany jejich učitelů. V jednotlivých kazuistikách můžeme vidět v některých oblastech shodu, ale také i odlišnosti jednotlivých dívek, které se budu snažit popsat.

U všech dívek rodiče preidentifikovali nadání velmi brzy, většinou okolo třetího roku. **Akcelerované projevy** chování dívky vykazovaly poměrně ve všech třech oblastech, které uvádí Fořtík (2007) tedy v oblasti jazyka a učení, v oblasti psychosociálních charakteristik a psychomotorickém vývoji a motivaci. Ovšem akcelerace v oblasti jazyka a učení u dívek převažovala.

Dívka A velmi brzy začala mluvit a číst, měla širokou slovní zásobu, kladla velké množství otázek a ráda diskutovala nad nejrůznějšími tématy.

Dívka B byla extrémně dlouho soustředěná na konkrétní činnost, poměrně brzy a bez problému se naučila také číst a počítat.

Dívka C začala časně mluvit v košatých větách s bohatou slovní zásobou, byla zvídavá, ráda se učila a měla bohatou fantazii. U dívky C byla od novorozeneckého věku také výrazná psychosociální oblast, kdy poměrně málo spala.

I dívka D vynikala v intelektové oblasti, kdy se naučila sama číst, byla zvídavá a vše si lehce zapamatovala.

U všech dotazovaných dívek můžeme sledovat do různé míry **hlavní charakteristické vlastnosti** nadaných, které uvádí například Jurášková (2006), Fořtík (2007). Velmi zmiňovaný je u nadaných perfekcionismus, který také zaznával při rozhovorech s rodiči jako jedna z vlastností dívek. Z kazuistik je zřejmé, že každá dívka je svým způsobem perfekcionistka.

Dívka A se za svou práci hodnotí kladně. Dívce především při nástupu do první třídy trvalo vyrovnat se s konkurencí a s tím, že není vždy ve všem nejlepší a první. Zároveň když se dívce něco nepodaří tak, jak by si přála, má tendenci práce zcela zanechat, i když okolí ji přesvědčuje, že její práce je výborná. Stehlíková (2016) uvádí, že nadaní žáci vždy vidí, že by jejich práce mohla být lepší a často se svou prací nejsou spokojeni.

Dívka B svou práci ve škole také hodnotí na výbornou. Dívka B má tendenci se neustále porovnávat s dívkou A.

Dívka C již se svými výsledky a prací ve škole není spokojená na sto procent, jelikož podle ní není vždy aktivní a taky občas chybuje.

Dívka D se hodnotila sedmi body z deseti, jelikož by se podle sebe měla učit i doma, což nedělá. U dívky D jsem při rozhovoru vypozorovala, že nedokáže přijmout pochvalu od druhých. Když jsem se dívky ptala, na co je pyšná, opravila mě, že být na sebe pyšný je příliš vychloubačné a lepší je říkat hrdý. Když jsem se tedy opravila, dívka dlouho přemýšlela nad odpovědí. To, že se nadaní neumějí pochválit a přijmout ocenění od druhých zmiňuje také Stehlíková (2016).

Ovšem u každé dívky jsem vypozorovala **vlastnost**, která je pro ni **specifická** a odlišuje ji od ostatních dotazovaných dívek.

Pro dívku A je specifická vysoká míra komunikačních schopností a umění argumentovat.

Dívka B vyniká především silnou vůlí a schopností dosáhnout čehokoliv, pokud se pro danou věc rozhodne, s čímž také souvisí schopnost získávání si lidí ve svůj prospěch. Pro dívku B bylo zároveň dominantní dodržování pravidel a řešení věcí, co je a není spravedlivé. Stehlíková (2016) uvádí, že nadaní jedinci se zastávají těch, kteří jsou znevýhodňováni. Dívka B však řeší nespravedlnost především, když se situace nejeví v její prospěch.

Dívka C disponuje vůdčí rolí ve skupině a silným sebevědomím. Zároveň dívka C má velký smysl pro spravedlnost, podobně jako dívka B. Dívka C vnímala především dospělé osobnosti k sobě jako rovné a zpochybňuje existenci autorit daných společenskou normou (Stehlíková, 2016).

Dívka D vyniká svou kreativitou a talentem pro výtvarné umění. Na rozdíl od ostatních dívek má v sobě více mužské energie. Je velmi aktivní, vznětlivá a impulzivní.

Z výše uvedených charakteristik plyne, že každá dívka je jedinečná, osobitá a neopakovatelná. Jak uvádí Jurášková (2006), je potřeba si uvědomit, že každý nadaný jedinec disponuje určitou **kombinací vlastností** souvisejících s nadáním. Je tedy důležité znát charakteristické znaky nadaných, ale ještě důležitější je následná individualizace ke každému jedinci.

O tom, že dívky disponují intelektuálním nadáním není pochyb. Rozvoj nadání však ovlivňují **vnější faktory**, tedy především rodina, škola a vrstevníci, jak popisuje Mönks svým modelem nadání (Mönks, 2002). Všechny dotazované nadané dívky mají podporující a respektující rodinné prostředí. Zároveň všechny dotazované dívky jsou vzdělávány v podnětném prostředí, některé již od předškolního věku. Dívka A i dívka B navštěvovaly v předškolním věku klub pro nadané děti. Dívka D navštěvovala Montessori školku. Podnětné prostředí s individuálním přístupem se dívkám dostávalo především během prvních dvou let na základní škole ve skupině pro nadané žáky. Zároveň dívky mají kontakt s nadanými vrstevníky. Všechny tyto vnější faktory přispívají k pozitivnímu sebepojetí a rozvoji nadání dotazovaných dívek.

Zlomovou třídou jak pro dívku C, tak pro dívku D byla třetí třída, kdy se s individuálním přístupem setkávaly jen ojediněle. Výuka v kmenové třídě, která je založena především na drilu, rutině a mechanickém procvičování, dívkám nevyhovuje. Stehlíková (2018) zároveň zdůrazňuje, že nadané dítě chce při každé činnosti něco objevovat a vynaložit při tom úsilí. To bylo dívkám najedou z větší části hodin odepřeno. Dívky se zároveň setkaly i s **nepochopením některých učitelů**, kteří o vzdělávání nadaných žáků neměli dostatečné povědomí. Dívka C zmiňovala především povýšené a nadřazené chování učitelů. Takové chování nadané žáky velmi zraňuje, jelikož jsou mnohem více citliví a v prostředí se pak nemusí dále cítit dobře (Stehlíková, 2016). U dívky D se během třetí třídy objevovala lehká frustrace až vyhoření, kdy ztratila touhu po poznání. Na základě zjištění lze potvrdit na základě literatury, že nadaní žáci mají specifické základní potřeby při vzdělávání, a to především empatického učitele, modifikaci kurikula k jeho potřebám, argumentačně založenou komunikaci a podnětné aktivity Stehlíková, 2018; Jurášková, 2006).

Obě dívky se stylu výuky již **přizpůsobily**, ovšem výuka v kmenových třídách je tolik nebaví. Pro dívky je zejména tempo probírané látky příliš pomalé a často jsou s prací rychleji hotové. Po dokončení zadaného úkolu dotazované dívky tiše sedí, čtou si nebo si malují. Oproti chlapům se výrazně neprojevují, stejně tak jak uvádí Kerr (2012).

Stehlíková (2016) zmiňuje, že nadaní žáci mají **málo skutečných kamarádů**. To v případě dotazovaných dívek zcela neplatí. Dívky neměly nikdy problém navazovat vztahy s ostatními. Může to být způsobeno faktem, že všechny nadané dívky se od mala

setkávaly i s nadanými dětmi. Pouze dívka D s tím měla určité potíže, což nejspíše plynulo z několika faktorů. Jedním z faktorů je, že jako jediná dívka z kmenové třídy navštěvovala skupinu MNŽ, kde byli pouze nadaní chlapci. Dalším důvodem může být její specifická osobnost a převážně introvertní povaha. Dívka se však velmi dobře dokázala kamarádit s chlapci, kteří ji přijímají mezi sebe.

Žádná z dívek není vyhraněna jedné ze vzdělávacích oblastí. Všechny dívky jsou již od mala velmi všestranné a jejich **všestrannost** se projevuje i v oblasti zájmů. Každá z dívek má nespočet různých kroužků, mezi které například patří hra na hudební nástroje, cizí jazyky, různé sporty a také kreativní aktivity a četba knížek.

Všechny dívky také mají vysoké cíle a představy o svém budoucím vzdělávání a také o tom, čím by jednou chtěly být.

7.3 Rodiče

Rodiče, kteří byli v rámci kazuistik dívek dotazování, uváděli své pohledy a zkušenosti se vzděláváním nadaných dívek a sdíleli i to, co vše obnáší být rodičem nadaných dětí. Při rozhovorech s rodiči jsem od všech respondentů vnímala, že jsou velmi rádi, že si o svých nadaných dětech, zkušenostech a nejistotách mohou s někým povídat. S někým, kdo je vyslechne a do určité míry jim porozumí.

Vzdělávání

Všichni dotazování se shodli na tom, že nejobtížnější je najít dobrou základní školu, která by dokázala pracovat s nadanými dětmi tak, aby jejich děti neztratily vnitřní motivaci a touhu po poznání, se kterou vstupují do první třídy, jelikož si uvědomují nedostatečnou podporu školského systému při vzdělávání nadaných žáků. Všichni respondenti se shodli na tom, že by se měla nadaným žákům věnovat větší pozornost, protože právě nadaní žáci mohou ostatní žáky motivovat a obohacovat je v procesu vzdělávání.

S aktuálním systémem školy s programem pro nadané žáky, tedy s částečnou segregací nadaných žáků do MNŽ skupin, jsou rodiče spokojeni a uvědomují si nadstandartní péči, kterou škola v rámci státního školství nabízí. Koncept, který je

nastavený během prvních dvou tříd, by většina rodičů uvítala po celý první stupeň. Na druhou stranu si rodiče uvědomují, že pro nadané žáky je důležitý i kontakt s „realitou“. Tedy nezůstat jen ve svém světě, ale umět spolupracovat se svými vrstevníky nebo se například naučit správně gramaticky psát, což většina nadaných žáků považuje za podřadnou věc. Jaký typ vzdělávání nejvíce nadaným žákům vyhovuje, nelze jednoznačně říct. Rodiče by při výběru školy měli uvažovat v souvislostech s osobností dítěte. Každý systém má své výhody i nevýhody (Stehlíková, 2018). Fořtík (2007) doporučuje rodičům využít jakoukoli možnost kontaktu s vrstevníky s podobným intelektem během školní výuky. Pokud však tuto možnost rodiče nemají, měli by volit dostatečně kvalitní a náročnou školu, kde jsou žáci přijímáni na základě výběru, například školu s rozšířenou výukou jazyků nebo matematiky.

V neposlední řadě se respondenti shodli na tom, že nejdůležitější roli ve vzdělávání má učitel, který zná potřeby nadaných žáků a přistupuje k nim s individuálním přístupem.

Výchova

Při výchově nadaného dítěte je pro dotazované rodiče nejtěžší rozpoznat potřeby a individualitu svého dítěte. Nadané děti se vyvíjí v některých oblastech rychleji, a proto jejich vývoj většinou neodpovídá vývojovým normám. Rodiče se tak často nemají o co opřít. Jak uvádí Fořtík (2007) nezkušené rodiče dokáže nadaný potomek zcela zaskočit až vyčerpat. Rodiče nadaných dětí se musí obrnit trpělivostí především ve chvíli, kdy dítě začne mluvit a neustále klást otázky. Respondenti se shodovali, že je pro rodiče těžké zvolit správnou míru komunikace, jelikož díky vědomostem dívek mají tendenci se ke svým dcerám chovat jako k dospělým, přestože se v jiných věcech chovají jako děti. To je dáno asynchronním vývojem, tedy nesouladem mezi kognitivní, emocionální, sociální a psychomotorickou složkou osobnosti, s čímž se pojí odlišná výchova a vzdělávání nadaných. Rodiče by proto měli své děti podporovat především i v těch složkách osobnosti, ve kterých jsou méně zdatné, aby mezi jednotlivými složkami nevznikal větší rozptyl (Stehlíková, 2018).

Pohled okolí na nadání

Respondenti nadaných dívek se svěřili, že se také setkávají s nepochopením od okolí. Často se dostávají do situace, kdy jsou viněni za snahu uspokojovat potřeby svých nadaných dětí a musí vysvětlovat, že jen chtějí svým dětem dát nejlepší možné vzdělání a rozvíjet jejich talent.

Je běžné, že se nadané děti sami naučí plno věcí dřív než ostatní děti a rodiče k tomu často ani nepotřebují. A je zcela přirozené, že touze po poznání jim rodiče nebrání a jen se snaží využít jejich potenciál. To však okolí, které nemá dostatečné zkušenosti s nadanými dětmi nedokáže pochopit a striktně se drží zažitých „standardů". Respondentka č. 1 uvedla, že rodiče si nadání všimnou více u chlapců než u dívek právě z důvodu, že dívky bývají napřed oproti chlapcům. Rodiče si tak možné nadání u dívek tolik nepřipouští. Tento fakt možná také poukazuje na nepoměr dívek a chlapců ve skupinách nadaných, jak uvedla respondentka.

Respondenti nevnímají, že by genderové stereotypy ovlivňovaly nadání dívek více než nadání chlapců, zmiňují však, že dívky to mohou mít díky své povaze a chování daleko těžší v prosazení se ve skupině.

Dotazovaní rodiče by si také přáli větší informovanost o možnostech vzdělávání nadaných, jelikož je pro ně složité dohledávat adekvátní informace. Podle nich neexistuje žádný ucelený informační zdroj, kde by si rodiče vzájemně mohli sdílet informace, rady, podněty a zkušenosti. I Fořtík (2007) uvádí a doporučuje rodičům nadaných žáků scházet se s ostatními rodiči v nejrůznějších rodičovských klubech. Ve skupině si navzájem mohou sdílet zkušenosti a tipy na výchovu a vzdělávání a vzájemně se podporovat a porozumět si. Fořtík (2007) také zmiňuje, že je nezbytné, aby rodiče nadaných dětí byli v úzkém kontaktu především s učiteli během prvního stupně.

Závěr

Cílem práce bylo popsat problematiku vzdělávání a sebepojetí mimořádně nadaných dívek na prvním stupni základní školy jak z pohledu rodičů, učitelů, tak i z pohledu dívek. Teoretická část byla strukturována tak, aby čtenář lépe porozuměl problematice vzdělávání mimořádně nadaných dívek. Proto byl v teoretické části blíže specifikován pojem mimořádné nadání, dále byly popsány charakteristické znaky nadaných žáků a v neposlední řadě byly uvedeny základní pojmy genderové tématiky, které jsou úzce spojeny se vzděláváním dívek.

Ke zpracování byly využity zejména odborné články jak z českých, tak zahraničních zdrojů, jelikož literatura k této problematice je u nás nedostatečná. Při rešerši literárních zdrojů jsem zjistila, že nadané dívky na prvním stupni jsou méně často předmětem studie než dívky dospívající.

Praktická část byla založena především na polostrukturovaných rozhovorech s učiteli, rodiči i vybranými dívkami. Pro rozhovory s rodiči byl vytvořen dotazník, od kterého se odvíjely konkrétní otázky k jednotlivým rozhovorům. Ze získaných dat byly vytvořeny kazuistiky čtyř mimořádně nadaných dívek. V praktické části je také popsán pohled učitelů na vzdělávání mimořádně nadaných dívek, zároveň je popsáno, čemu rodiče nadaných dívek při vzdělávání a výchově musí čelit. To otevírá náměty pro další výzkum v této oblasti.

Je třeba zdůraznit, že výzkum byl realizován na škole, která se zaměřuje na vzdělávání nadaných žáků, pro které má vytvořen funkční model vzdělávání. Tyto specifika školy se odrážejí ve výzkumu, zejména pak v kazuistikách nadaných dívek. Dívky jsou vzdělávány se svými vrstevníky, kde v jedné třídě je i několik nadaných žáků. Zároveň jsou respektovány jejich individuální potřeby a dostává se jim tak adekvátního vzdělávání a péče.

Z výsledků praktické části je zřejmé, že všem čtyřem vybraným nadaným dívkám prospívá vzdělávání s programem pro nadané žáky. Je ovšem důležité, aby na této škole byli učitelé, kteří této problematice rozumí, jelikož se jejich přístup a postoj odráží v sebepojetí dívek a ve vztahu k jejich nadání. Nabízí se také otázka, proč podobně zaměřených škol není v České republice více, jelikož bychom měli více sebevědomých a nadaných jedinců, kteří by mohli být velkým přínosem pro společnost.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

BEAL, Carole R., 1994. *Boys and Girls : the Development of Gender Roles*. 1. New York: McGraw-Hill. ISBN 0-07-004533-X.

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

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

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

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

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

JANOŠOVÁ, Pavlína, 2008. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2284-9.

JARKOVSKÁ, Lucie, 2013. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy* [online]. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) [cit. 2022-01-02]. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-210-6098-2.

JARKOVSKÁ, Lucie, 2003. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí. ISBN 80-903-2282-4.

JURÁŠKOVÁ, Jana, 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-868-5619-4.

KONEČNÁ, Věra, 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5325-0.

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

LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2007. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Tretie, nezmenené vydanie. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-53-X.

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

MÖNKS, F. J. a Irene H. YPENBURG, 2002. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0445-5.

OAKLEY, Ann, 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8403-6.

PORTEŠOVÁ, Šárka, 2011. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-990-3.

RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN, 2005. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0525-2.

SMETÁČKOVÁ, Irena, 2007. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost. ISBN 978-80-87110-01-0.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ, 2006. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost. ISBN 80-903-3315-X.

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

STEHLÍKOVÁ, Monika, 2018. *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0512-0.

STRNADLOVÁ, Alice, 2012. *Problematika genderu v základních školách: studijní text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-198-5.

WILDEMUTH, Barbara M. a Yan ZHANG, 2009. *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, Conn: Libraries Unlimited, 222-231. ISBN 9781591585039.

Elektronické zdroje

BETTS, George T. a Maureen NEIHART, 1988. Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly* [online]. **32**(2), 248-253 [cit. 2022-03-12]. ISSN 0016-9862. Dostupné z: doi:10.1177/001698628803200202

BIANCO, Margarita, Bryn HARRIS, Dorothy GARRISON-WADE a Nancy LEECH, 2011. Gifted Girls: Gender Bias in Gifted Referrals. *Roeper Review* [online]. **33**(3), 170-181 [cit. 2022-03-08]. ISSN 0278-3193. Dostupné z: doi:10.1080/02783193.2011.580500

BIAN, Lin, Sarah-Jane LESLIE a Andrei CIMPIAN, 2017. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science* [online]. **355**(6323), 389-391 [cit. 2021-11-28]. ISSN 0036-8075. Dostupné z: doi:10.1126/science.aah6524

BIAN, Lin, Sarah-Jane LESLIE a Andrei CIMPIAN, 2017. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science* [online]. **355**(6323), 389-391 [cit. 2021-11-08]. ISSN 0036-8075. Dostupné z: doi:10.1126/science.aah6524

EDUZÍN, 2017. Děti jsou ovlivněny genderovými stereotypy. Už šestileté dívky pochybují o své inteligenci. In: *EDUzín - Magazín o všem podstatném ve vzdělávání* [online]. EDUin [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: https://eduzin.cz/wp/2017/02/03/deti-jsou-ovlivneny-genderovymi-stereotypy-uz-sestilete-divky-pochybuji-o-sve-inteligenci/

GINDI, Shahar, Judith KOHAN-MASS a Avital PILPEL, 2019. Gender Differences in Competition Among Gifted Students: The Role of Single-Sex Versus Co-Ed Classrooms. *Roeper Review* [online]. **41**(3), 199-211 [cit. 2021-11-08]. ISSN 0278-3193. Dostupné z: doi:10.1080/02783193.2019.1622163

GUTHRIE, Kate H., 2020. Exploring Kerr and McKay's Beehive of Smart Girls: Understanding the Challenges Facing Gifted Adolescent Females. *Gifted Child Today* [online]. **43**(2), 108-115 [cit. 2021-11-08]. ISSN 1076-2175. Dostupné z: doi:10.1177/1076217519898232

HEIDER, David, 2008. Nadané dítě a vrstevníci. *Odborný článek: Nadané dítě a vrstevníci* [online]. [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/2365/NADANE-DITE-A-VRSTEVNICI.html?nahled=

HEIDER, David, 2008. Rodina a nadané dítě. *Odborný článek: Rodina a nadané dítě* [online]. [cit. 2022-02-08]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/2364/RODINA-A-NADANE-DITE.html?nahled=#1b

HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2010. *Mimořádně nadané děti ve škole a v rodině* [online]. Ústí nad Labem [cit. 2022-03-08]. Dostupné z: https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/KPS_opora_Mimoradne_nedane_deti_Hribkova_.pdf. Skripta. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

KAHLE, Jane Butler, 2004. Will girls be left behind? Gender differences and accountability. *Journal of Research in Science Teaching* [online]. **41**(10), 961-969 [cit. 2022-01-01]. ISSN 0022-4308. Dostupné z: doi:10.1002/tea.20051

KERR, Barbara A. a Karen D. MULTON, 2015. *The Development of Gender Identity, Gender Roles, and Gender Relations in Gifted Students* [online]. **93**(2), 183-191 [cit. 2021-12-08]. ISSN 07489633. Dostupné z: doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00194.x

KERR, Barbara A., M. Alexandra VUYK a Chistopher REA, 2012. Gendered practices in the education of gifted girls and boys. *Psychology in the Schools* [online]. **49**(7), 647-655 [cit. 2022-02-18]. ISSN 00333085. Dostupné z: doi:10.1002/pits.21627

KOHAN-MASS, Judy, 2016. Understanding Gender Differences in Thinking Styles of Gifted Children. *Roeper Review* [online]. **38**(3), 185-198 [cit. 2022-03-08]. ISSN 0278-3193. Dostupné z: doi:10.1080/02783193.2016.1183737

KOLLMAYER, Marlene, Barbara SCHOBER a Christiane SPIEL, 2017. Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology* [online]. **15**(4), 361-377 [cit. 2022-01-10]. ISSN 1740-5629. Dostupné z: doi:10.1080/17405629.2016.1193483

KRČMÁŘOVÁ, Tereza, 2013. *Problematika nadaných žáků v přípravě učitelů primární školy*. Praha. Rigorózní práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky.

MACHŮ, Eva, Ilona KOČVAROVÁ a Radka KOPŘIVOVÁ, 2016. Tendencies of Gifted Pupils toward Selected Aspects of Conformist Behavior in the Context of their Relationships with Classmates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. **217**, 214-221 [cit. 2022-02-08]. ISSN 18770428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2016.02.068

POLANSKÁ, Jitka, 2020. Podceňované české dívky. Talent se čeká u chlapců, holky ho nerozvíjí a skrývají. *Aktuálně - Aktuálně.cz* [online]. Praha, 2020 [cit. 2022-01-18]. Dostupné z: https://zpravy.aktualne.cz/domaci/utajene-nadani-proc-ho-mnohem-casteji-maji-divky-nez-chlapci/r~ee94ad3a33dd11eb95caac1f6b220ee8/

POLANSKÁ, Jitka, 2020. Dívky s mimořádným intelektem se bojí, že jim jejich nadání zkomplikuje vztahy. A učitelé je nevidí. In: *EDUzín - Magazín o všem podstatném ve vzdělávání* [online]. EDUin [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: https://eduzin.cz/wp/2020/12/04/divky-s-mimoradnym-intelektem-se-boji-ze-jim-jejich-nadani-zkomplikuje-vztahy-a-ucitele-je-nevidi/

ZORMANOVÁ, Lucie, 2011. Gender ve vzdělávání dětí a mládeže. *Odborný článek: Gender ve vzdělávání dětí a mládeže* [online]. [cit. 2021-12-09]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/12857/GENDER-VE-VZDELAVANI-DETI-A-MLADEZE.html

Kdo je MiND dítě | Qiido - Patron nadaných dětí, 2022. In: *Úvod | Qiido - Patron nadaných dětí* [online]. Praha: Qiido [cit. 2021-11-14]. Dostupné z: https://www.qiido.cz/kdo-je-mind-dite/?gclid=CjwKCAjwrfCRBhAXEiwAnkmKmQJB1o-iXWytY60HuqFCFyRWKT5SQQl4-83eDJ6ME6A6W1IeidAKfxoCiRwQAvD_BwE

Statistická ročenka školství - 2021/2022 - výkonové ukazatele [online], 2021. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2021-11-08]. Dostupné z: https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp

Exceptionally Able Students: Draft Guidelines for Teachers, 2007. In: *National Council for Curriculum and Assessment* [online]. Dublin: NCCA [cit. 2022-01-01]. Dostupné z: https://ncca.ie/media/1974/exceptionally_able_students_draft_guidelines_for_teachers.pdf

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro rodiče

Příloha č. 2 – Sebehodnocení dívek pomocí metody Pětilístek