

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Nadané dítě v předškolním věku

Gifted child in pre-school age

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Bc. Martina Pernicová

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: Kombinovaná

Diplomová práce dokončena: listopad 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, vyznačila citace a použila jen uvedené pramenů a literatury.

V Praze dne 4. listopadu 2010

Podpis

Děkuji Mgr. Tereze Krčmářové, PhD., za odborné vedení práce a poskytnuté rady, ředitelkám a učitelkám mateřských škol za spolupráci při realizaci praktické části práce a Silvii Baščanové za umožnění dlouhodobé spolupráce s ní a jejím synem.

Anotace: Diplomová práce je zaměřena na problematiku nadaného dítěte v předškolním věku. Je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části práce bylo vytvoření uceleného vhledu do problematiky nadaného dítěte popisem jeho charakteristik, možnostmi identifikace a následné podpory a rozvoje nadání. Cílem praktické části práce bylo zjištění postoje učitelek mateřských škol k problematice nadání a také ilustrace projevů konkrétního intelektově nadaného dítěte využitím případové studie.

Klíčová slova: nadání, nadané dítě, intelektové nadání, předškolní věk, identifikace

Abstract: This Master degree dissertation focuses on issue of gifted pre-school children. The text is dividend into two parts – theoretical and practical. In the theoretical part, a complex general introduction into the gifted children field is presented; characteristics of such children, possibilities of their identification, and the following support and development of their talent is discussed. As for the goal of the second part, it is to find out an approach of the kindergarten teachers to gifted children. The work presents a case study of the attitude and behavior of a particular gifted child.

Key words: talent, gifted child, intellectually gifted children, pre-school age, identification

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část	
1 Terminologie pedagogiky nadaných.....	9
1.1 Vymezení základních pojmů.....	9
1.2 Vymezení souvisejících pojmů.....	11
2 Nadané dítě v předškolním věku.....	15
2.1 Charakteristiky a specifické zvláštnosti nadaného dítěte.....	15
2.2 Nadané dítě v rodině.....	20
2.3 Nadané dítě ve skupině vrstevníků.....	22
3 Problematika identifikace nadaného dítěte.....	24
3.1 Metody identifikace.....	24
3.2 Zásady identifikace.....	28
3.3 Proces identifikace a jeho úskalí.....	30
3.4 Instituce zabývající se identifikací intelektového nadání.....	35
4 Možnosti podpory a rozvoje nadání dítěte v předškolním věku.....	39
4.1 Nadané dítě v legislativním rámci.....	39
4.2 Nadané dítě a rozvoj jeho nadání v instituci.....	41
Praktická část	
1 Cíle, metody a organizace výzkumu.....	43
1.1 Stanovení hypotéz.....	43
2 Dotazník pro učitelky mateřských škol v regionu.....	45
2.1 Vyhodnocení klíčových otázek dotazníku.....	46
2.2 Seminář Nadané dítě v předškolním věku.....	56
3 Kazuistika.....	59
3.1 Vlastní pozorování.....	59
3.2 Rozhovory.....	59
3.3 Vlastní kazuistika.....	60

Závěr..... 65

Použitá literatura a zdroje..... 67

Přílohy

Úvod

Problematika nadání je předmětem zkoumání odborníků i laiků již od pradávna. I v současné době je tomuto tématu věnována velká pozornost. Dříve byla otázka nadání aktuální zejména v zahraničí. V průběhu posledních deseti let se dostala do popředí zájmu i u nás. Zvýšil se zájem o problematiku uspokojování potřeb nadaných i počet vydávaných publikací o problematice. Jsou zakládány různé spolky sdružující rodiče dětí i děti samotné. Také tématu vzdělávání nadaných je věnována větší pozornost, což je zakotveno i v legislativě. Mnohé otázky související s nadáním již byly zodpovězeny, mnohé problémy vyřešeny, mnohé přetrvávají dál. Téma problematiky nadaného dítěte v předškolním věku jsem si pro svou diplomovou práci zvolila ze dvou důvodů. Prvním je můj dlouhodobý zájem o nadání a nadané, který mě provází od střední školy přes bakalářské studium, kdy jsem se v rámci středoškolské odborné činnosti a následně bakalářské práce také zabývala problematikou nadání, i když v odlišných souvislostech. Druhým důvodem byla moje představa o vytvoření základové publikace pojednávající o nadaném dítěti v předškolním věku pro rodiče, učitele a ostatní, kteří se sice o uvedené téma zajímají, ale nejsou přímo z řad odborníků a hledají základní informace.

Z uvedeného určení vychází i členění práce na teoretickou a praktickou část. Teoretická část poskytuje vhled do problematiky vymezením základních pojmů, specifikací charakteristik nadaného dítěte, seznamuje s problematikou identifikace a následné podpory nadání. Praktická část se zaměřuje na zkoumání postoje učitelek mateřských škol k problematice nadání a na konkrétním příkladu dokládá charakteristiky nadaného dítěte i možné obtíže, s nimiž se může na své cestě vzdělávacím systémem setkat.

Přestože nadání se může projevit v jakémkoli věku a kterékoli oblasti, ve své práci se zabývám nadaným dítětem předškolního věku vykazujícím nadprůměrné výkony v intelektové oblasti. Jednak proto, že intelektově nadané dítě předškolního věku nemá tolik možností k rozvoji a jeho identifikace je obtížnější než např. u dítěte školního věku, ale také proto, že předškolní věk je z hlediska doby, kdy se nadání projeví, nejčastější. Zaměření na předškolní věk vychází také z oboru, který studuji.

Na tomto místě je třeba upozornit, že přestože se zabývám nadaným dítětem předškolního věku, zastávám názor, že při určitých projevech, které mohou znamenat výrazné nadání, je třeba dítěti poskytnout dostatek podnětů a vyčkávat, jak se do budoucna situace vyvine. Upozorňuji na to zejména z důvodu, že předškolní věk patří k období zkoumání objevování a

momentální, i když hluboký zájem dítěte o určitou věc ještě nemusí nutně znamenat nadprůměrné nadání. Zde se navíc dostávám k menší terminologické nepřesnosti. Nepokládám za vhodné označit tříleté dítě jako nadané a nadále na něj takto pohlížet, protože to považuji za předčasné z výše uvedených důvodů. Osobně se přikláním spíše k užívání pojmu nadprůměrné dítě či dítě vykazující nadprůměrné výkony. Vzhledem k jednodušší orientaci však používám v celé práci pojem nadané dítě.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Terminologie pedagogiky nadaných

Pojmy používané v souvislosti s problematikou jedinců vykazujících nadprůměrné výkony se v průběhu času i historického kontextu měnily. Nejprve byly označovány jako dar Boží, později na základě zkoumání filozofů, lékařů a dalších odborníků se teorie stávaly vědeckými. S tím souvisí i používaná terminologie. Nutno podotknout, že v ještě v 19. století se zájem soustřeďoval zejména na dospělé jedince. Téma geniálních dětí bylo spíše výjimečností. Později výraz genialita označoval mimořádně rozvinutý talent. Postupně se začalo používat slov nadání a talent, což přetrvává i v současnosti. V podkapitolách jsou kromě nich vysvětleny i další pojmy používané v souvislosti s problematikou nadání.

1.1 Vymezení základních pojmů

Nadání je termín vycházející z terminologie pedagogiky nadaných, kterou lze zařadit mezi disciplíny speciální pedagogiky. Vašek (1996) ji označuje jako část speciální pedagogiky, která se zabývá teorií a praxí edukace jedinců vyžadujících kvůli svému nadání péči odpovídající specifické potřebě těchto osob. Vysvětlení samotného pojmu nadání je více a liší se podle pohledu autorů definic na problematiku nadání. Základní definice v Pedagogickém slovníku (2008, s. 131) vysvětluje nadání jako „dosud málo prozkoumaný, a proto obtížně definovatelný jev. Znamená schopnosti člověka pro takové výkony určitých činností intelektuálního nebo fyzického charakteru, které se mohou jevit jako výjimečné ve srovnání s běžnou populací.“ Definice dále uvádí používání slov nadání a talent jako ekvivalentů. Definice se často vzájemně překrývají stejně jako užívání výrazů nadání a talent. Lucito (1964) se již v 60. letech pokusil o utřídění definic pojmu nadání. Sestavil klasifikační schéma definic a rozdělil je podle toho, co považují pro nadání za nejdůležitější (in Hříbková, 2005):

- ex-post-facto definice – autoři ve starších publikacích zkoumali osobnostní charakteristiky géníů známých z historie
- IQ definice – upřednostnění intelektových schopností, jejich vznik souvisí s inteligenčními testy. IQ nad hranicí 130 bylo označeno jako nadání.

- sociální definice – objevily se v kontextu se zaměřením na oblasti, v nichž jedinec podával nadprůměrný výkon
- procentuální definice – Lucito analyzoval definice podle toho, o jakých druzích nadání autor uvažoval a podle toho je pak převedl na procenta, která určovala výskyt nadaných v dané populaci
- kreativní definice – zdůraznění tvořivosti, která je zde pokládána za důležitější než inteligence
- definice opírající se o strukturu intelektu podle Guilforda – podstatou nadání jsou myšlenkové operace

Jiný pohled na problematiku definování pojmu nadání přináší v současnosti Fořtík a Fořtíková (2007), kteří charakterizují nadání takto:

- nadání jako kvalitativně osobitý souhrn schopností, které podmiňují úspěšné vykonávání činnosti
- nadání jako všeobecné schopnosti nebo prvky schopností podmiňující možnosti člověka, úroveň a vlastnosti jeho činnosti
- nadání jako rozumový potenciál nebo inteligence, tedy celostní individuální charakteristika poznávacích možností a schopností učit se
- nadání jako souhrn vloh, vrozených daností, projev úrovně a vlastností vrozených předpokladů
- nadání jako talent, existence vnitřních podmínek pro dosahování vynikajících výsledků v činnosti

Přestože dva uvedené způsoby možného pojetí definování pojmu nadání od sebe dělí takřka půl století, je zřejmé, že základní rozlišení bylo dáno již dříve a definice současných autorů zabývajících se fenoménem nadání se k nim stále vztahují. Pozdější a zejména pak současné definice v sobě zahrnují nové poznatky různých vědních oborů, ale v podstatě vycházejí z těch, které byly vysloveny již dříve.

1.2 Vymezení souvisejících pojmů

Pojem nadání vyjadřuje mimo jiné určitý stupeň, tedy cosi již dosaženého. Co je jeho podstatou a s čím ještě nadání může souviset, objasňují pojmy vloha, schopnost a také inteligence a tvořivost, které se s nadáním často spojují. Není rozsahově možné rozebírat myšlenky a přístup jednotlivých autorů, proto jsou zde uvedeny nejčastěji používané definice. Dále jsou zde uvedeny shody a rozdíly mezi pojmy nadání a talent a slovo používané zejména v minulosti – genialita.

Vloha a schopnost

Pojem vloha je definován jako biologický, vrozený předpoklad, na jehož podkladě se rozvíjí schopnosti. Z toho vyplývá, že schopnosti jsou vlastnosti rozvinuté na podkladě vrozených vloh v průběhu vývoje jedince učením, činnostmi a to v závislosti na společenských podmínkách a podmínkách prostředí, jimiž je ovlivňován během života. Předvybavenost vlohami však zatím nelze přesně zjistit. V lidských výkonech lze zkoumat až více či méně rozvinuté schopnosti (Čáp, 2001).

Nadání a talent

Termínem nadání je označován soubor dobře rozvinutých schopností pro určitou oblast lidské činnosti. Výraz talent pak označuje výjimečný stupeň schopností či nadání (Čáp, 2001). Tak vymezuje vztah nadání a talentu jedna definice. V jiné se setkáme s nadáním jako biologicky daným faktorem a talentem jako již rozvinutými schopnostmi (Gagné, 1991). Williams používá slova nadání k označení mimořádné schopnosti v intelektuální oblasti a o talentu hovoří, jedná-li se o schopnosti v umění či sportu (in Dočkal, 1983).

Na výše uvedených příkladech je zřetelná nejednotnost v terminologii. V současné době se převážná většina autorů přiklání k užívání obou výrazů jako synonym (např. Dočkal, 2005, Mönks, Ippenburger, 2002, Landau, 2007). Někdy se lze setkat i s oběma pojmy současně, což ale Dočkal (2005, s.25) považuje za zbytečné, protože: „...když se škrábeté strmou strání, stoupáte do vrchu nebo do kopce, ale ne do vrchu a kopce zároveň.“ Pokazuje na skutečnost,

že se zde jedná o jeden termín bez bližšího vysvětlení. Jednotliví autoři jej uchopují rozdílně a podle toho k nim vyslovují definice a dělí nadání podle různých kritérií. Častý je názor považovat nadání za všeobecné intelektové předpoklady a talent spíše za předpoklady pro jednu oblast. Taylor (1968) chápe nadání jako velmi vysoký talent a talent pokládá za oblast vyskytující se mezi nadáním a průměrem. Výstižnou tabulku odlišného chápání obou pojmů uvádí Jurášková (2006, s. 11).

Tab. 1 Rozličné chápání pojmů talent a nadání

Rozličné chápání pojmů	
nadání	talent
ekvivalent	ekvivalent
velmi vysoký talent	oblast mezi nadáním a průměrem
předpokladová (potenciální) složka	výkonová (performační) složka
všeobecné intelektové předpoklady	předpoklady pro jednu nebo více oblastí

Osobně se přikláním k synonymnímu výkladu obou výrazů. Pro jednodušší orientaci v celé práci používám pojem nadání jako ekvivalent pojmu talent.

Genialita

Užívání pojmu génius bylo oblíbené zejména v období 18. a 19. století. Pojem genialita byl tehdy spjat s dospělým, jak již bylo uvedeno v úvodu kapitoly. Dnes je toto označení pokládáno za překonané, přesto se lze zejména u laické veřejnosti setkat s názorem, že geniální jedinec vykazuje nadprůměrnou inteligenci, tedy že jeho IQ je vyšší než 130.

Intelligence

Výše naznačený názor, že nadání souvisí s inteligencí, dodnes převládá u většiny lidí. Otázkou je, zda intelligence, která je definována jako soubor kognitivních schopností účastnících se poznávání, učení a řešení problémů (Čáp, 2001), opravdu podmiňuje nadání. Definice do značné míry odpovídá tomu, co již v roce 1953 zveřejnil H. J. Eysenck a co

označil jako znaky inteligentního chování (dobrá orientace a myšlení, ostré vnímání a dobrá paměť, koncentrované zaměření na daný objekt činnosti s rychlým, přesným a pružným myšlením). Chápe tedy inteligenci jako celkovou schopnost a umění vyrovnat se a zvládat všechny životní úkoly a problémy. Jádro je tvořeno kognitivní dispozicí, k níž se přidávají další faktory osobnosti.

Zde se naskýtá otázka, zda je nadání skutečně ovlivněno inteligencí. Osobně se přikláním k názoru, že inteligence je jedním, ale nikoli jediným předpokladem pro projevení nadání. Tomu nahrává i skutečnost, že mnoho jedinců ať už minulosti či současnosti nevykazuje nadprůměr v inteligenčních testech a přesto podává mimořádné výkony. Oproti tomu nadprůměrně inteligentní osoby se mnohdy nedokáží orientovat v problémech běžného života, s čímž mám osobní zkušenost v rámci kazuistiky ke SOČ i nyní v případové studii v praktické části práce. Uvedené tvrzení poukazuje na to, že inteligence se může projevit v různých oblastech. Čáp (2001) uvádí následující dělení:

- obecná inteligence jako celková schopnost učit se a řešit problémy, vyjadřovaná hodnotou IQ a vyjadřující poměr mezi mentálním a fyzickým věkem
- verbální inteligence jako vyjádření spjatosti s levou mozkovou hemisférou
- nonverbální inteligence jako vyjádření spjatosti s pravou mozkovou hemisférou
- tekutá inteligence, která je vrozená, rozvíjejí se do věku 14 let
- krystalická inteligence, která se vyvíjí v průběhu života a je formována zkušeností, výchovou a učením

Často se hovoří také o emoční inteligenci, kterou sice Čáp do dělení nezahrnuje, ale která výrazně ovlivňuje úspěšnost jedince, protože mu umožňuje dobré zvládnání problémových situací a řešení problémů. Zde se dostáváme se k otázce motivace, zájmu, vůle a tvořivosti, kterými se budu zabývat později.

Tvořivost

Dnes je často užívaný latinský ekvivalent kreativita. Označuje soubor vlastností osobnosti umožňujících tvůrčí činnost, nalézání originálních řešení. V minulosti byla často spojována zejména s uměním. Dříve bylo také předpokládáno, že tvořivost souvisí s inteligencí. Tento

předpoklad, že jedinec s nadprůměrnou inteligencí musí být i mimořádně tvořivý, se nepotvrdil (McKinnon, 1959). Podle Landau (2007) je kreativita obecně lidský fenomén. Je vlastní každému člověku. Mimořádně tvořiví jedinci myslí v pojmech, které jsou známy i ostatním lidem. Narozdíl od nich je však chápou v nových vztazích, v nových souvislostech. Autorka považuje kreativitu za postoj, kdy tvořivý jedinec nachází nové v již známém a zároveň se s již osvojeným staví k novému, které přetváří v dosud nepopsaný poznatek. Fenomén kreativity je pojímán různě, podle toho, zda je základem pozorování tvořivosti osobnost, produkt či samotný proces.

2 Nadané dítě v předškolním věku

V názvu kapitoly figuruje sousloví „nadané dítě“. Co to ale znamená, že je dítě nadané? Na základě jakých skutečností lze dítě takto označit? Odpověď je částečně obsažena v definici, jež vznikla v Americe v sedmdesátých letech v souvislosti s řadou šetření provedených na základě celospolečenské nutnosti začít se systematictěji zabývat péčí o děti podávající nadprůměrné výkony.

„Nadané jsou ty děti, které jsou identifikovány kvalifikovanou osobou a které jsou díky výrazným předpokladům schopny podávat vynikající výkony. Tyto děti potřebují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžných služeb poskytovaných běžnou třídou, aby tak mohly přinést příspěvek sobě i společnosti.“ (Passow, 1993, s. 30)

Význam této definice spočívá zejména ve zdůraznění potřeby věnovat nadaným, jakožto dětem se specifickými vzdělávacími potřebami, nadstandardní péči i větší pozornost, aby jejich potenciál mohl být plně rozvinut a následně využit. Tím, že jsou zde nadané děti vyčleněny jako zvláštní skupina vyžadující diferenciaci vzdělávacího systému, upozorňuje na možný výskyt neobvyklých projevů těchto dětí.

2.1 Charakteristiky a specifické zvláštnosti nadaného dítěte

Z výše uvedeného vyplývá, že nadané dítě se může od jiných dětí odlišovat. V čem se odlišnost projevuje a do jaké míry je akceptovatelná? Velmi obecně charakterizuje nadané dítě Landau (2007), jež označuje jako nadané dítě takové, které vykazuje následující tři charakteristiky:

- projevuje se vyzrálé, jsou u něj patrné brzy rozvinuté schopnosti a vývojově předstihuje děti stejného věku
- učí se rychleji, ve vlastní režii a podle vlastních představ, přičemž používá svá vlastní pravidla a také metody řešení problému
- touha po získávání nových informací je spojená se schopností hlubokého soustředění na určitou oblast svého zájmu

Podobně charakterizuje nadané dítě také např. Laznibatová (2001). Podrobnější a přehledný soubor charakteristik odlišujících nadané dítě od ostatních uvádí Hříbková (2005).

Osobnostní a sociální charakteristiky

Zkoumání charakteristik osobnosti nadaného jedince se objevuje velmi často. Zejména v minulosti totiž převládal názor, že mimořádně nadaní jedinci disponují jinými procesy myšlení a vlastnostmi osobnosti, než většina populace. Dříve všeobecně panující přesvědčení usměrňuje následující tvrzení: „...ve skutečnosti však existují značné individuální rozdíly mezi nadanými dětmi ve všech oblastech. Většina charakteristik používaných k popisu rozdílů v myšlenkových procesech mezi nadanými a průměrnými dětmi je podobná charakteristikám používaných k popisu rozdílů mezi staršími a mladšími dětmi... Některé děti vykazují superiorní dovednosti stejnoměrně ve všech oblastech, jiné pouze v oblastech speciálních.“ (Roedell, Jackson, Robinson, 1980, s. 26). Uvedení autoři na základě výzkumů provedených výlučně s dětmi předškolního a mladšího školního věku sumarizovali výsledky a došli k závěru, že znakem nadaných dětí je značná rozmanitost spolu s diversitou osobnostních vlastností (in Hříbková, 2005). Mezi osobnostní a sociální charakteristiky se pak zařazují projevy kognitivní, nekognitivní a učební.

Kognitivní, nekognitivní a učební charakteristiky a projevy

U kognitivních charakteristik nadaných dětí uvádí Hříbková (2005) ve vyšší míře rozvinuté schopnosti intelektové i tvořivé. Oproti tomu Landau (2007) poukazuje na časté nevyužití vysokých intelektových schopností nadaných z důvodu nedostatku právě kreativity. Na základě vlastní práce s nadanými dětmi předpokládá, že pokud by u všech jedinců s nadprůměrným intelektem byla dostatečně rozvíjena i kreativita, vykazovaly by mnohem vyšší výkony, což názorně také dokládá na příkladech. O vztahu kreativity a nadání pojednává také kapitola 1.2. V dřívějších dobách panoval předpoklad, že nadané děti disponují odlišnými kognitivními schopnostmi než ostatní. Tento předpoklad je dnes vyvrácen, neboť ve výzkumech bylo zjištěno, že kognitivní schopnosti jsou stejné, nadané děti pouze používají vyspělejší strategie řešení. Hříbková (2005) dělí kognitivní charakteristiky do tří skupin – intelektové, tvořivé a paměťové a k nim uvádí nejtypičtější projevy:

Intelektové charakteristiky

- samostatné používání encyklopedických zdrojů a využívání moderních technologií pro získání potřebných informací

- zájem o vztahové souvislosti mezi určitými jevy
- obliba vytváření různých systémů a strukturování informací
- schopnost rychlého a správného zobecnění
- citlivost na rozpoznání problémů
- zvýšená kritičnost vůči přijímaným informacím, častější sebekritika související s rozvinutým kritickým myšlením, upřednostňování vlastních kritérií hodnocení
- používání abstraktních pojmů a cizích slov
- delší soustředění pozornosti na problém, který ho zajímá, než je u dětí daného věku obvyklé

Tvořivé charakteristiky

- časté projevy intelektuální hravosti a zvědavosti v činnostech
- vyžadování nových informací ze solidních zdrojů
- flexibilita myšlení vedoucí k netradičním způsobům řešení
- nekonvenčnost v uvažování

Paměťové charakteristiky

- vynikající paměť s přesným reprodukováním toho, co je zaujalo (zapamatování např. i dlouhých odborných článků)
- dobrá schopnost pozorování s dlouhodobým zapamatováním i drobných detailů
- spojování informací z více oborů, které se postupně dozvídaly

U nekognitivní charakteristiky osobnosti zdůrazňuje Hříbková (2005) osobnostně-vývojový přístup k problematice nadání. Zároveň poukazuje na výzkumná zjištění, podle nichž jsou pro

nadprůměrné výkony důležité i jiné osobnostní předpoklady, než pouze kognitivní. Za významné jsou pokládány zejména motivační, emocionální a sociální charakteristiky.

Motivační charakteristiky

- vnitřní motivace má obvykle převahu nad vnější
- vytrvalost při vykonávání činnosti s hlubokým zájmem
- rozmanitost zájmů v dané oblasti bez přítomnosti únavy z duševní činnosti

Emocionální charakteristiky

- zvýšená potřeba emocionální podpory a přijetí spojená s citlivostí, někdy až přecitlivělostí
- častá emoční nezralost a labilita ve srovnání s vrstevníky
- impulzivita při obhajování vlastních stanovisek

Sociální charakteristiky

- potřeba volnosti a vlastní aktivity
- častá extrémní pozice v sociální skupině související se sociálními dovednostmi
- odvaha k prezentaci vlastních názorů či produktů činnosti
- osobitý smysl pro humor, který se nemusí setkat s pochopením u vrstevníků
- vyhledávání partnerů pro komunikaci a činnost mezi staršími dětmi či dospělými

Charakteristikami učení jsou myšleny zejména takové, jež jsou pozorovatelné zejména ve školní práci a domácí přípravě. Všeobecně je známo, že nadané děti se učí bez komplikací, ale ve škole jsou častým zdrojem potíží. Zde je základní přehled nejčastějších školních a učebních projevů nadaného dítěte.

- relativně dobrá adaptace na nové prostředí
- upřednostňování individuálního učení před hromadným

- samostatné vyhledávání informací k tématu, jež ho zajímá a s tím související hluboké znalosti v oblasti zájmu
- učení experimentací a preference problémových úkolů
- vlastní pracovní tempo i postup při řešení
- snaha o bezvadné provedení úkolu s vyřešením dle jeho představ
- časté polemizování s učiteli, je-li prezentovaný názor v rozporu s jejich vlastním

Uvedené charakteristiky, jimiž se nadané dítě může vyznačovat, nelze brát jako uzavřené a nezpochybnitelné. Slouží pouze pro vytvoření představy o tom, jak nadané dítě můžeme poznat od jiných. Je však třeba vzít v úvahu individualitu každého dítěte a tím i možnou odlišnost od popsaných projevů.

2.2 Nadané dítě v rodině

V této práci se zabývám především nadaným dítětem v předškolním věku. Předškolní dítě většinou nejvíce pobývá v prostředí rodiny. Proto je rodina prvním, kdo může nadání dítěte rozpoznat. Avšak ne vždy rodiče poznají, že dítě vykazuje znaky nadání a to zejména v případech, kdy je v rodině pouze jedno dítě a navíc nenavštěvuje např. mateřskou školu či podobnou instituci, ani se nestýká s vrstevníky. Rodiče pak nemají možnost srovnání a tudíž ani nemusí přijít na to, že se jejich dítě odlišuje od ostatních.

Jurášková (2006) uvádí, že nadané dítě se často projevuje akcelerovaným vývojem již v útlém věku, např. chodí a mluví dříve než jiné děti stejného věku. Fořtík (2007) s odkazem na Farmera (1996) uvádí škálu vývojových mezníků, v níž srovnává vývoj běžného dítěte s dítětem, jehož vývoj je urychlený. Nadané dítě v předškolním věku také projevuje zájem o písmena, číslice, často v předškolním věku plynule čte či umí psát. Zejména raná schopnost čtení je poměrně spolehlivým ukazatelem nadání. U předškolních dětí pak lze sledovat schopnost vést diskuzi v odborné terminologii v oblasti, která ho zajímá. Zde je však namístě zdůraznit, že rozsáhlé vědomosti dítěte nemusí být ještě nutně spolehlivým ukazatelem nadání. Je třeba vzít v úvahu také možnost, že dítě je momentálně něčím silně zaujato, a proto

má potřebu se o danou věc zajímat. Až zjistí o věci to, co chtělo vědět, pak může jeho zájem pominout. Zájem o něco tedy nemusí být neklamným projevem nadání.

Stále není vyřešena otázka, zda a od kterého věku lze určit intelektové nadání. Většina odborníků se přiklání k názoru, že klíčovým obdobím pro identifikaci je věk od osmnácti měsíců života dítěte. Centrum pro rozvoj nadání v USA (Gifted Development Center) uvádí následující charakteristiky chování dětí v novorozeneckém a batolecím období (in Spáčilová, 2006):

- neobvyklá živost a menší potřeba spánku
- schopnost soustředit se po delší časový úsek případně i na více věcí zároveň
- časně rozpoznání známých osob
- vytvoření pojmu trvalosti objektu – poznání skutečnosti, že věci existují, i když je nevidíme
- vyšší potřeba stimulace a nových podnětů
- dlouhodobá paměť na zajímavé, často složité informace
- akcelerovaný nástup a vývoj chůze, řeči, slovní zásoby
- zvědavost

Je samozřejmé, že ne všechny nadané děti se projevují právě takto. Obecně na základě longitudinálních výzkumů lze označit dítě za nadané či u něj nadání předpokládat tehdy, naplňuje-li tři z výše uvedených projevů. U řady nadaných dětí je však nadání možné rozpoznat až v pozdějším věku. Velmi důležitou roli zde hraje podpora a stimulace v rodině.

Obecně lze říci, že v rámci rodiny existuje několik možností, jak k nadanému dítěti přistupovat. Ideálním přístupem je aktivní podpora nadání dítěte. Rodiče stimulují dítě podněty k rozvoji jeho nadání, ukazují mu různé příležitosti, ve kterých se dítě může uplatnit, nabízí možnosti, jak trávit čas, diskutují s ním, jsou ochotni mu poradit či pomoci. Opakem je přístup, kdy dítě sice nadání má, ale jeho okolí jej nijak nestimuluje ani nepodporuje. Extrémem je přístup, kdy rodiče cíleně vyhledávají jakékoli známky nadání, vodí dítě do kroužků jen pro uspokojení své touhy po tom, mít výjimečné dítě. Zde se naskytá otázka, co vlastně ovlivní dítě natolik, že se jeho nadání může projevit a plně rozvinout?

Nadání, jak již bylo uvedeno v úvodní kapitole, se rozvíjí na podkladě schopnosti. Sama schopnost však k tomu, aby jedinec vynikl, nestačí. Je to pouze předpoklad k pozdějším možným nadprůměrným výkonům. Schopnost se rozvíjí na podkladě vrozené vlohy, je tedy zřejmé, že ke „vzniku“ nadání jsou nutné genetické dispozice. Ty jsou ovlivněny motivací, vůlí potřebnou k dosažení určitého výkonu. Jedince ovlivňuje prostředí, v němž žije. K tomu, aby se nadání mohlo u dítěte projevit a následně rozvinout, je třeba harmonické propojení již uvedeného – vhodné genetické výbavy, motivace a podnětného sociálního prostředí. Přestože tato práce pojednává především o intelektovém nadání, použiji příklad, který se k němu sice přímo nevztahuje, ale lze ho velmi dobře aplikovat na jakoukoli oblast nadání. Dočkal (2005, s. 23) píše: „Wolfgang Amadeus Mozart měl bezpochyby vhodnou genovou výbavu. Kdyby ne, ani sebelepší péče by z něj hudebního génia neudělala. Ale kdyby ve své době i se svými geny vyrůstal v rodině venkovského ševce, asi by z něj byl také švec. On však žil v rodině Mozartů, v prostředí plném hudby a to jistě udělalo své. Pouze kvalitní prostředí však k rozvoji nadání také nestačí. Představme si, že by malý Wolfgang směl hudbu jen poslouchat, ale neměl by možnost si na klávesy otcova nástroje sáhnout. Jen to, že sám od dětství aktivně hrál, mu umožnilo rozvinout své nadání do podoby, díky níž se stal nesmrtelným.“ Tento příklad, byť z oblasti hudby, velmi názorně demonstruje, co všechno je k rozvoji nadání potřeba. Rodiče svým přístupem k dítěti mohou jeho vlohy rozvinout, či také zcela potlačit.

2.3 Nadané dítě ve skupině vrstevníků

Předškolní dítě se pohybuje především v rodinném kruhu, s postupujícím věkem se však dostává také do společnosti vrstevníků. Vrstevnické vztahy jsou pro vývoj dítěte velmi důležité. Právě v nich si zkouší různé sociální dovednosti, vyvíjí se jeho sebepojetí a učí se vzájemné interakci. Ne vždy jsou nadané děti vrstevníky v jakémkoli věku přijímané a oblíbené. Je poměrně častým jevem, že nadané děti hledají kamarády mezi staršími dětmi či dospělými. Ještě častější jsou případy, kdy se nadané dítě ocitá osamoceno ve svém vlastním světě. Jednou z charakteristik uváděných u nadaných dětí jsou obtíže v sociálních vztazích a jejich navazování. Příčin, proč tomu tak je, může být několik:

- nadané dítě má často vysoké organizační schopnosti, což může být ostatním dětem nepřijemné

- rádo vymýšlí komplikovaná pravidla her a chce po ostatních, aby se jim přizpůsobili
- emoční složka osobnosti často zaostává ve vývoji za složkou intelektovou, a proto hůře navazuje vztahy s vrstevníky a může mít problém se v nich orientovat
- nadané dítě rádo a ochotně vysvětluje a debatuje o tom, co ho zajímá. Vrstevníci však mají jiné zájmy související s jejich aktuální úrovní vývoje a mohou dítě vnímat jako obtěžující.
- nadané dítě si nemá s vrstevníky o čem povídat, protože má odlišné zájmy, a proto může nabýt dojmu, že se s nimi vlastně bavit nepotřebuje

Zejména Landau (2007) upozorňuje na nutnost podporovat nadané dítě v navazování a vytváření přátelských vztahů s vrstevníky. Podle ní je úkolem rodičů, aby dítě i přes svou vlastní výjimečnost naučili vidět výjimečnost také u jiných. Rozhodně by v dítěti neměl být pěstován pocit vlastní jedinečnosti na straně jedné a pocit pohrdání vůči ostatním na straně druhé. Je nutné, aby se dítě naučilo oceňovat i jiné kvality, jimiž lidé disponují. Odpovědný přístup rodičů a rozvíjení dítěte nejen po stránce intelektuální, v níž dítě vyniká a je proto jednodušší, nýbrž i po stránce emoční, je dobrým vkladem do života.

3 Problematika identifikace nadaného dítěte

V poslední době velmi často zaznívají názory, že pro adekvátní podporu a rozvoj nadání je důležité především jeho včasné rozpoznání. Kdy a jak je možné spolehlivě rozpoznat nadání?

Pro identifikaci intelektového nadání již v předškolním věku byly vytvořeny adaptace některých používaných inteligenčních testů. Výsledky v nich dosažené však bývají často zpochybňovány pro nedostatečnou výpovědní hodnotu, která nemusí odpovídat pozdějším skutečným schopnostem. Je tomu tak zejména proto, že některé schopnosti v rozumové oblasti se postupně s vývojem a také působením sociálních faktorů mění a ke stabilizaci dochází až ve starším školním věku. Na druhou stranu ale někteří odborníci (např. Mönks, Ypenburg, 2002) upozorňují na fakt, že čím včasnější rozpoznání nadání je, tím lepší a úspěšnější podpora mu může být poskytnuta již před zahájením školní docházky. Poukazují také na snadnější stabilizaci nadání a efektivnější spolupráci rodiny a školy. Včasnou identifikaci lze zamezit podvýkonnosti – prokázanému rozporu mezi potenciálem a výkonem, jež dítě podává.

Cílem identifikace je tedy včasné rozpoznání nadání tak, aby následně mohla být poskytnuta adekvátní péče a tím došlo k rozvoji potenciálu dítěte.

3.1 Metody identifikace

V literatuře nalezneme několik rozdělení metod identifikace podle různých autorů. Jurášková (2006) jako nejčastěji užívané metody uvádí:

- pozorování – ze strany osob, které jsou s dítětem v častém kontaktu a které mohou zaznamenat odlišnosti od vrstevníků, může být často zkreslené v důsledku emocionálních vazeb k dítěti či ovlivněno přáními dospělého
- portfolia – systematicky uspořádaný soubor materiálů ukazující pokroky dítěte
- standardizované testy – testy z různých oblastí, doporučeny používat u předškolních dětí jako doplněk k jiným metodám
- posouzení výsledků odborníky – zde se jedná především o umělecké druhy nadání
- dotazníky – pro rodiče, učitele, v pozdějším věku pro samotné děti

Renzulli a Reis navrhuji čtyři etapy identifikace (in Spáčilová, 2006), čímž by měla být zajištěna větší objektivita. Jejich nevýhoda spočívá v tom, že jsou určeny až pro dítě školního věku.

- navržení na základě výsledku standardizovaného testu, který dítě absolvuje
- navržení učitelem, který dítě dobře zná
- alternativní cesty, neboli navržení dalšími osobami, které dítě dobře znají
- závěrečný návrh neboli bezpečnostní krok se týká vyjádření dalších pedagogů či jiných odborníků, kteří dítě znají či s ním pracují

Z podobného základu vychází dělení metod podle Fořtíka (2007), je ale mnohem podrobnější a rozděluje metody identifikace na objektivní s využitím standardizovaných testů, jimiž lze změřit a zapsat určitý výsledek a subjektivní se zřetelem na posudky osob, které dítě dobře znají.

Objektivní metody identifikace:

- IQ testy

Přestože sklízí častou kritiku za jednostranné zaměření pouze na intelektovou stránku osobnosti testovaného jedince, jsou IQ testy stále brány jako nástroj identifikace s nejvyšší výpovědní hodnotou. Právo na jejich používání mají pouze psychologové, což se někdy stává předmětem sporů mezi pedagogy a psychology.

- standardizované testy výkonu

Standardizované testy výkonu obsahují např. metody zjišťující míru různých schopností a znalostí. K měření výkonu se používají testy, dotazníky, či posuzovací škály. Za vhodné se považuje zaměření také na koncentraci pozornosti, motivaci či sociální zralost dítěte.

- didaktické testy

Využívání didaktických testů je rozšířeno zejména v zahraničí. Základním kritériem při jejich vytváření je širší využitelnost (např. výstupní testy pro žáky druhé třídy použitelné ve všech základních školách v zemi). Na základě testů lze porovnávat výsledky jak jednotlivých dětí ve třídě, tak i mezi školami.

- testy kreativity

Použití testů kreativity není určeno jen psychologům, ale v upravené formě s nimi mohou pracovat i pedagogové. Navíc je lze použít k testování i v oblastech, které nejsou ve školní výuce tolik zahrnuty a nadání žáků v nich by tedy nemuselo být identifikováno.

Subjektivní metody identifikace:

- nominace učitelem, skupinou učitelů

Nominace jedním učitelem se nejeví jako zcela objektivní, proto je lepší zapojit více učitelů tak, aby došlo k vytvoření komplexnějšího pohledu na dítě. V ideálním případě by dotazník vyplňovalo pět učitelů, kteří znají dítě, ale neznají se navzájem, tudíž jejich informace nejsou ovlivněny jinou osobou. Tento způsob však naráží na technické možnosti většiny škol.

- nominace spolužáky

Spolužáci mohou být velmi dobrým indikátorem nadání, protože mohou jedince posoudit i z jiného úhlu pohledu, než jak jej znají učitelé. I zde je nutné vyhnout se zkreslení informací např. vlivem oblíbenosti či neoblíbenosti v kolektivu.

- nominace rodiči

Při rodičovském hodnocení může snadno dojít ke zkreslení, protože je navíc ovlivněno citovými vazbami, přesto jsou informace poskytované rodiči velmi cenné. Podávají o dítěti

zprávy, které učitelé ani další odborníci nemají. Rodiče si všímají nejen učebních, ale i osobnostních charakteristik dítěte a poskytují ucelenější obraz dítěte.

- autonominace

Vlastní navržení znamená požádat dítě, aby se samo charakterizovalo. Dítě tedy může popsat, jak se cítí, které své stránky považuje za silné apod. Výsledný seznam slouží jako upozornění, na co se má pedagog či psycholog zaměřit.

- hodnocení výsledků činnosti

Ve škole k analýze využít samostatné či skupinové práce dětí, archivovat je a následně se k nim v případě potřeby vracet či je konzultovat s dalšími pedagogy nebo psychologem.

- zapojení do soutěží

Přihlásí-li se dítě samo do soutěže či olympiády, lze to označit za jistý druh vlastní nominace. Potíž spočívá v tom, že často provádí nominaci učitel, nikoli samotné dítě. Dříve byl systém pořádání soutěží a olympiád považován za dostačující péči o nadané děti. V současné době je tento názor překonán, neboť soutěž znamená jednorázovou přehlídku nejlepších, ale neřeší situaci nadaných, které učitelé ve škole neobjevili. Tato forma rovněž není vyhovující pro všechny nadané jedince, neboť někomu soutěživost není příjemná. Zapojení do soutěží lze tedy brát jako doplňující prostředek pro ty nadané děti, jimž vyhovuje.

Výše uvedená dělení metod nelze brát jako univerzální. Je nutné si uvědomit, že v ideálním případě by obraz o jedinci měl být vytvářen na základě vhodně zvolené kombinace metod. Proces identifikace není jednorázovou a definitivní záležitostí, ale měl by probíhat v určité posloupnosti a vždy v několika etapách, protože stejně jak postupuje vývoj jedince, může se vyvíjet i jeho nadání.

3.2 Zásady identifikace

Proces identifikace nadaného jedince je často dlouhodobější záležitostí. Jednotlivé identifikační postupy se od sebe odlišují podle názorů jejich autorů. Většina se však shoduje na tom, že by v jeho průběhu měly být dodrženy určité všeobecné zásady.

Porterová (1999) uvádí následující:

- zásada advokacie – v procesu identifikace by měly být sledovány zájmy všech dětí tak, aby potřeby dětí měly přednost před požadavky kladenými administrativou
- zásada ochrany – proces identifikace by měl probíhat na podkladě aktuálních vědeckých poznatků
- zásada rovnoprávnosti – identifikační proces musí být přístupný všem tak, aby nedošlo ke znevýhodnění jakékoli sociální skupiny
- zásada pluralismu – při identifikování nadaného dítěte by se mělo vycházet z co možná nejvíce široké definice nadání tak, aby bylo předpokládáno nadání v jakékoli oblasti
- zásada komplexnosti – identifikován by měl být maximální počet nadaných tak, aby bylo minimalizováno riziko negativního omylu, kdy nedojde k rozpoznání nadání u dítěte
- zásada pragmatismu – efektivita využitých metod vzhledem k personálním i finančním zdrojům
- zásada utility – proces identifikace by měl být kromě odhalení nadání zaměřen na rozpoznání silných a slabých stránek dítěte a na základě těchto zjištění např. pomoci při sestavování vzdělávacího programu

Tyto zásady patří v procesu identifikace k nejvíce zdůrazňovaným. Jako doplňující uvádím další zásady, které by měly být rovněž uplatňovány a liší se od výše uvedených.

Koren (1992) uplatňuje zásadu demokracie, která se svým obsahem shoduje s již uvedenou zásadou rovnoprávnosti u Porterové. Odlišné jsou:

- zásada vícekrokovosti – každý identifikační proces má být sérií určitých logicky následujících kroků

- zásada kontinuity – vychází z proměnlivosti nadání jako dynamické a měnící se charakteristiky, proto udává, že proces identifikace nelze uzavřít, ale naopak by se měl v určitých obměnách podle potřeby opakovat
- zásada správného načasování – proces identifikace by měl být načasován tak, aby neproběhl příliš brzy z důvodu nedostatečné zralosti organických struktur, ale také ne příliš pozdě, kdy už podmínky na podporu a rozvoj nadání výchovou a vzděláváním nejsou optimální
- zásada vhodného označení – upozorňuje na opatrné zacházení s pojmem „nadané dítě“ i jeho užíváním

Existují samozřejmě další soubory zásad, které jejich autoři doporučují v procesu identifikace dodržovat. Výše popsané zásady jsou nejfrekventovanější a zároveň podávají základní ucelený přehled.

3.3 Proces identifikace a jeho úskalí

Proces identifikace nadání by měl být zejména u dítěte předškolního věku dlouhodobější záležitostí. Tento proces klade zvýšené nároky tím více, čím nižší je věk dítěte a to z důvodu nižší reliability standardizovaných testů u malých dětí, nemožnosti využít osobní dotazník, krátké období života na to, aby dítě vykazovalo dostatek přesvědčivých znaků nadání. Nabízí se otázka, proč se tedy snažit o rozpoznání nadání již u předškolních dětí. Odborníci poukazují zejména na snadnější zařazení dítěte do odpovídajícího typu vzdělávání a efektivnější podporu nadprůměrných schopností, je-li nadání rozpoznáno již v raném věku. U rozumově nadaných dětí navíc odpadá riziko, že dítě bude u dětí terčem posměchu a u učitele neoblíbenosti. Pokud pedagog ví, jaké jsou zvláštní potřeby nadaného dítěte a navíc se např. podílí na vypracování individuálního vzdělávacího plánu, pak je snadnější spolupráce mezi rodinou a školou a navíc se nadané dítě ve třídě může stát přínosem i pro ostatní. Učitel, stejně jako rodiče, může sehrát důležitou roli také v celém procesu identifikace a výrazně přispět svými informacemi a postřehy k jeho zjednodušení. Konkrétní postup víceúrovňového identifikačního procesu popisuje např. Clarková (1992). Podle ní je vhodné v procesu postupovat v následujících etapách:

- vyhledávání – nominace pedagogy, psychology, rodiči či autonominace, posouzení projevů a výkonů dítěte

- multidimenzionální screening – obsahuje opět nominaci, dále zprávu o dítěti od učitele, rodinnou a osobní anamnézu, identifikaci vrstevníky a také výsledky prací dítěte či využití standardizovaných testů
- vytvoření profilu dítěte
- doporučení žáka ke komisi provádějící výběr a zařazování nadaných
- vytvoření případové studie s využitím výše uvedených a již shromážděných poznatků
- umístění žáka do vhodného učebního programu
- vytvoření vhodného a vyhovujícího individuálního vzdělávacího plánu

Je nutné zdůraznit, že víceúrovňový identifikací proces, který Clarková vytvořila, je vhodný spíše pro děti navštěvující základní školu a navíc není vytvořen přímo pro vzdělávací soustavu České republiky. Pro použití v předškolním věku by bylo nutné jej upravit či použít druhý postup navrhovaný Clarkovou. Ten spočívá ve vytvoření bohatých a pestrých možností a v přirozených podmínkách pozorováním zjistit, které děti mají učební potřeby nad rámec běžné školy a s těmi pak nadále pracovat podle výše naznačeného postupu.

Podobně je postaven i model Porterové (1999) zaměřený na identifikaci akcelerovaného vývoje dětí, který se rovněž skládá z několika na sebe navazujících kroků. Jeho odlišnost spočívá ve využití standardizovaných testů. Ty autorka doporučuje použít pouze v případě nejistoty, zda se opravdu jedná o nadané dítě. Zvýšený důraz naopak klade na pozorování a neustálé průběžné vyhodnocování projevů dítěte a odmítá jednorázové formální testování. Model se skládá z pěti kroků:

- poskytnutí obohacovacích učebních aktivit poskytujících možnost rozvoje různých zájmů a stimulujících vyšší úroveň myšlenkových operací a umožňujících interakci s vrstevníky
- nominaci založenou na pozorování a poskytování informací ze strany rodičů
- pozorování pedagoga zaměřeného na komplexní sledování projevů osobnosti dítěte

Pokud se na základě předešlých kroků předpokládá nadání dítěte, pokračuje proces identifikace dál.

- formální sledování dítěte vytvářením portfolia a inventářem

Je-li v této fázi nadání již potvrzené, následující krok se přeskočí. Je-li třeba nadání potvrdit, následují

- standardizované testy, což jsou testy inteligence se zaměřením na specifické oblasti, v nichž se nadání předpokládá

Jestliže výsledky potvrdily nadání, pokračuje se dále. Porterová však nabízí i varianty pro průměrný rozvoj či nepotvrzené nadání s tím, že nadání jako dynamický proces se může s vývojem osobnosti jako celku měnit. Posledním krokem v případě potvrzeného nadání je

- modifikace vzdělávacího programu podle potřeb, které byly výše uvedenými kroky zjištěny tak, aby byly přizpůsobeny individuálnímu nadání každého jednotlivého dítěte

Podobně se k otázce permanence a víceřadovosti identifikačního procesu vyjadřuje i Tannenbaum (1986), který navíc zdůrazňuje, že dětství je příliš brzké období na to, aby jím byla určována budoucnost dítěte. Svůj postoj zdůraznil vyjádřením ve smyslu toho, že nadějný ještě nemusí v budoucnu znamenat nadaný a poukázal na mnohé případy zázračných dětí, které později významnějších úspěchů nedosáhly. Tannenbaum vidí jako nejlepší možnost vybrat v identifikačním procesu malou skupinu potenciálně nadaných dětí a těm nabídnout vysoce stimulující prostředí. Na základě jejich reakcí pak po určité době lze jasně odlišit nadprůměrně nadané.

Všeobecný, jednoduchý a dobře proveditelný postup doporučuje Koren (1992):

- rekognice spočívající v pozorování a rozpoznání charakteristik typických pro nadané dítě či jej odlišujících od vrstevníků, vykonávají je osoby z nejbližšího okolí dítěte
- determinace neboli přesnější vymezení oblasti nadání odborníky za použití standardizovaných testů či hodnocení výkonů dítěte
- verifikace znamenající ověření a potvrzení aktuálního nadání odborníky na základě aktuálních výkonů dítěte

Navzdory snaze o co nejvčasnější zachycení nadání se stává, že u některých dětí se přesto nadání nepodaří identifikovat či naopak jsou některé děti po čase shledány jako nadané průměrně. Řešením je podle Korena (1992) procesní diagnostika, založená na opakovaném zjišťování a ověřování schopností. Na úskalí identifikace upozorňuje také Porterová (1999),

kteřá odlišuje neúčinnou a neefektivní identifikaci. Neúčinná identifikace, označovaná také jako pozitivní chyba znamená, že dítě je identifikováno jako nadané, i když ve skutečnosti nadané není. Neefektivní identifikace, jinak také negativní chyba je nezachycení nadaného dítěte, což již bylo zmíněno výše. Dalším úskalím může být odlišnost projevů dítěte doma a ve školním prostředí. Některé nadané děti se snaží v kolektivu prosadit a svými potřebami působí až rušivě a tak upozorní na své specifické potřeby. Jiné naopak své schopnosti skrývají. Rozdíly mohou být zapříčiněny například osobnostním laděním, sníženým sebevědomím, školním klimatem či neidentifikovanou poruchou učení a další řadou příčin. Skutečný rozumový potenciál tak může být pro učitele zastřen. Přehledné charakteristiky a zároveň jejich spojení se školními problémy znesnadňujícími identifikaci uvádí Webb (1993).

Tab. 2 *Poznávací charakteristiky nadaných dětí a spojení se školními problémy*

Pozitivní charakteristiky	Možné problémy
Rychlé získávání a uchovávání informací	Netrpělivost, odmítání rutiny, drilu
Zvídavost na základě vnitřní motivace	Nekonečné otázky, silná vůle, odmítání direktivního přístupu
Schopnost zobecňování, abstrakce	Revolta proti zavedeným přístupům ve vyučování
Schopnost vidění vztahu příčina-důsledek	Protest proti nezdůvodněnému
Smysl pro absolutní spravedlnost	Konfrontace s názory ostatních
Organizování lidí i věcí podle řádu	Dominance, neústupnost
Rozsáhlé informace v různých oblastech	Nuda ve škole, narušování vyučování
Kritické myšlení, sebekritika	Netolerance, perfekcionismus
Intenzivní koncentrace na problém	Odmítání vyrušení od svého zájmu, odmítání komunikace, povinností
Kreativita, originalita řešení	Narušování plánu, odmítání známého
Energičnost, intenzivní úsilí	Frustrace z nečinnosti, potřeba neustálé stimulace, která může okolí rušit
Nezávislost, preference samostatné práce	Odmítání podnětů od jiných lidí
Nekonvenční smysl pro humor	Vidění absurdit situací, pro ostatní nepochopitelný humor, riziko „třídního klauna“ za účelem upoutání pozornosti

Vzhledem k tomu, že práce se zabývá především nadáním a jeho projevy u dětí předškolního věku, je nutné zdůraznit, že zejména v prvním ročníku základní školy se mohou vyskytnout při identifikaci nadání problémy zejména pokud:

- se jedná o dítě předčasně zralé
- dítě pochází z vysoce stimulujícího rodinného prostředí
- má dítě neodhalenou poruchu učení
- má syndrom ADHD
- dítě pochází ze sociálně slabého prostředí

U uvedených skupin dětí je velké riziko přecenění schopností a předčasné označení dítěte za nadané či naopak hrozí, že přes problémy, které dítěti ztěžují školní docházku, nebude nadání v určité oblasti rozpoznáno. Proto by identifikace měla vždy probíhat ve více krocích se zapojením většího počtu zainteresovaných lidí, nikdy ne jako jednorázová formální zkouška, na základě které bude dítě označeno za nadané. V zemích, kde je vzdělávání nadaných dobře organizované, existují koordinátoři zabývající se i identifikačními a diagnostickými procesy a následným stanovováním vhodných vzdělávacích programů a přístupů. V České republice zatím takoví specialisté chybí a identifikace probíhá spíše nezáměrně. Pedagog na základě pozorování doporučí dítě k psychologickému vyšetření a tam pak na podkladě standardizovaných testů dítě označí jako intelektově nadané. Záměrná identifikace je spíše v rukou institucí zaměřených na vyhledávání sportovního či uměleckého nadání. Jako nejjednodušší způsob identifikace se jeví stanovení nadání ex post, kdy se ocení mimořádné výsledky či výkony jedince. Tento postup však není možný u dětí, které ještě neměly možnost projevit své nadání nadprůměrnými výkony ať už z důvodu věku či příležitosti. Proto je identifikace nadaných dětí složitým, ale zároveň potřebným krokem k tomu, aby nadané dítě mohlo být včas podporováno odpovídajícím vzdělávacím programem a mohlo uplatnit a využít svůj potenciál.

3.4 Instituce zabývající se identifikací intelektového nadání

Mensa České republiky

Mensa je mezinárodní společenská organizace založená roku 1946 v Oxfordu. Je to nevýdělečné apolitické sdružení nadprůměrně inteligentních lidí bez rozdílů rasy a vyznání. Jádro organizace tvoří nadnárodní Mensa International. Pod její patronací vznikají a působí jednotlivé národní pobočky. Jednou z nich je i Mensa České republiky, která vznikla po rozpadu federace z Mensy Československo. Ta byla založena v roce 1989 a je registrována jako občanské sdružení.

Mensa si stanovuje za cíl využívat inteligenci ve prospěch lidstva. Podporuje výzkum vlastností, znaků i využití inteligence. Funkcí Mensy je vytvářet stimulační prostředí pro své členy, umožnění jejich seberealizace a podpora vzájemných vztahů a kontaktů mezi členy. Členem Mensy se může stát jedinec starší čtrnácti let, který úspěšně absoluuje vstupní test inteligence s výsledkem odpovídající hodnotě IQ nad 130. Pro děti od dvou a půl do čtrnácti let funguje Dětská Mensa, což je zájmová skupina Mensy České republiky. Děti jsou testovány zvláštním testem, prováděného zástupci Mensy po dovršení pěti let, nebo smluvními psychology v rozmezí věku dva a půl až devět let. Testování probíhá pod dohledem, čímž jsou zaručeny shodné podmínky pro všechny účastníky. Testování probíhá po celém území České republiky zpravidla v nárazových akcích přístupných pro širokou veřejnost. Mensa pořádá pro své členy řadu akcí, (setkání rodičů, tábory, soutěže, přehlídky) vydává časopis Mensa, umožňuje a podporuje zakládání místních a zájmových skupin. Mensa je také zřizovatelem soukromého Osmiletého gymnázia Bud'ánka, o. p. s., pro nadané děti. Za provoz zodpovídá devítičlenná rada Mensy spolupracující s redakční a internetovou radou a skupinou osob s autorizací pro vstupní testování. Mensa je v současné době v České republice přední organizací, která se cíleně zaměřuje na identifikování intelektově nadprůměrných jedinců.

Pedagogicko psychologické poradny

Do činností, jimiž se poradny zabývají, patří i identifikace nadání u dětí. Psychologové využívají standardizované testy. Poradny se nacházejí i v menších městech a jsou zpravidla první institucí, kam se rodiče či učitelé při projevech nadání u dítěte obracejí. Mohou spolupracovat s mateřskou či základní školou při sestavování individuálního vzdělávacího plánu, poskytovat podporu a pomoc rodičům či doporučit další postup vedoucí k rozvoji nadání dítěte.

Centrum nadání

Jak uvádí motto, je Centrum místem pro nadané děti i jejich rodiče. Občanské sdružení vzniklo jako důsledek činnosti skupiny odborníků – zejména pedagogů a psychologů zabývajících se nadanými dětmi a možnostmi jejich rozvoje. Členové sdružení se také angažují v problematice poskytování komplexních služeb pro školy a rodiny nadaných dětí. Školám pomáhají s analýzou stavu a úrovně vzdělávacích programů a doporučují zařazení dětí do vhodných typů škol a koordinují výběr žáků pro speciální třídy či individuální integraci. Dále se Centrum zaměřuje na organizování letních pobytových aktivit pro rodiče s nadanými dětmi, pedagogické pracovníky a nadanou mládež. Ve spolupráci se základními a středními školami organizuje pravidelné diagnostické dny, na kterých probíhá identifikace nadaných jedinců.

Existují i další instituce, organizace a sdružení specializující se na práci s nadanými dětmi. Pracují zde odborníci, kteří hledají pro dítě optimální způsob rozvoje jeho nadání. Provádějí sice také diagnostiku a identifikují nadané děti, nepatří to ale mezi priority. Při diagnostikování nadání spolupracují s dalšími odborníky a také s rodiči či školou. Patří sem například Centrum rozvoje nadaných dětí při Psychologickém ústavu Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, Společnost pro talent a nadání se zázemím při Mateřské škole Rozmarýnek v Praze a různé kluby sdružující rodiče při soukromých či státních školách. Pedagogickou diagnostiku a tím i identifikaci potenciálně nadaných dětí může a měl by provádět každý pedagog ve své třídě.

Specifické postavení zaujímá v procesu identifikace nadaných Česká školní inspekce. Tato instituce sice neprovádí diagnostiku, ale v rámci inspekční činnosti na všech stupních škol zjišťuje mimo jiné i úroveň práce s nadanými žáky. V průběhu školního roku 2007/2008 se

inspektoři zaměřovali na způsob identifikace nadaných žáků ve školách, z čehož vzešla v srpnu 2008 první souhrnná zpráva na toto téma nazvaná *Umí školy pracovat s nadanými žáky? Velmi obecně zkušenosti z inspekci ukázaly, že zejména v oblasti intelektově nadaných a přístupu k nim, panuje řada nejasností, mýtů či stereotypů. Z celkového počtu navštívených škol všech stupňů mělo pouze 36% škol zcela jasně ve svém školním programu uvedeno, na základě jakých kritérií identifikují nadané tak, aby identifikace byla průkazná a zřetelná. V mateřských školách mělo 80% z navštívených přímo ve školním programu zapracovanou zásadu rozvoje a vzdělávání každého jedince podle jeho možností. Pokud ale byly dotázány přímo na identifikaci nadaných, mnoho škol přiznávalo, že vlastně přesně neví, jak ji efektivně provádět. To poukazuje na základní problém - stále nedostatečnou informovanost učitelek o problematice a také chybějící studijní programy, kde by si své znalosti mohly doplnit. V desetině mateřských škol nebyl individuální rozvoj dítěte jednoznačně vymezen a ve zbývajících se nevyskytoval vůbec. Přitom právě učitelky mateřských škol spolu s rodiči mohou nejlépe identifikovat silné stránky dítěte a navíc učitelky narozdíl od rodičů, mají možnost srovnání oproti ostatním dětem. Tabulka ilustruje míru zapojení škol do procesu identifikace ve všech stupních škol.*

Tab. 3 Školy identifikující nadané žáky

Druh školy	Počet navštívených škol	Podíl škol identifikujících nadané
Mateřské školy	344	21%
Základní školy	529	43%
Zákl.umělecké školy	50	96%
Gymnázia	63	58%
Střední odb. školy.	118	28%
Střední odb. učiliště	19	0%

Závěr ze zmíněné inspekční zprávy poukazuje na zlepšení úrovně individuálních vzdělávacích plánů i spolupráce s poradenskými zařízeními. Zároveň ale upozorňuje na nesystematičnost práce s nadanými, orientovanou převážně na občasné zapojení do soutěží. Poukazuje na fakt, že školy jsou sice formálně připraveny a odhodlány s nadanými pracovat, nicméně činnosti samotné se mnoho pozornosti nevěnuje. Na základě dosavadních zjištění se jako zásadní jeví 1. stupeň, na který chce inspekce více zaměřit svou pozornost.

4 Možnosti podpory a rozvoje nadání dítěte v předškolním věku

V současné době se hovoří o nutnosti vytvářet optimální podmínky pro rozvoj nadání dětí. Přestože za posledních deset let byl v této oblasti učiněn velký pokrok zejména u dětí školního věku, u dětí předškolního věku tomu tak není. Jaké jsou možnosti podpory a rozvoje nadání u předškolních dětí a zda je na ně pamatováno i legislativně, o tom pojednává poslední kapitola.

4.1 Nadané dítě v legislativním rámci

Výše uvedené poznatky o nadaných a jejich charakteristikách by se měly efektivně propojovat především s oblastí školství. Školská politika v naší zemi je dána tradicemi a vychází z určitých historických souvislostí, na jejichž základě jsou vydávána různá legislativní opatření dotýkající se i vzdělávání a podpory nadaných. Zásadní význam mají zejména dva dokumenty: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha a Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli Školský zákon. V nich jsou stanoveny základní požadavky na vzdělávání, které se dotýkají i oblasti nadání a nadaných dětí.

Národní program rozvoje vzdělávání je dokument formulující principy vzdělávání jako celku na státní úrovni. Na něj navazují Rámcové vzdělávací programy (RVP) pro jednotlivé etapy vzdělávání. Na úrovni jednotlivých škol jsou vytvářeny Školní vzdělávací programy (ŠVP), které umožňují jednak profilaci škol a také poskytují školám volnost ve vzdělávacím obsahu a volbě témat za podmínky zachování souladu s RVP.

Předškolních dětí se týká Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovující požadavky, podmínky a pravidla, která musí být při institucionálním vzdělávání dětí předškolního věku dodržena. Část zabývající se nadanými s názvem Vzdělávání dětí mimořádně nadaných staví nadané děti na stejnou úroveň důležitosti jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami. To je oproti minulosti značný pokrok, protože dříve na nutnost odlišného vzdělávání pro děti nadané pamatováno nebylo. Nicméně je zářející, že dětem se speciálními vzdělávacími potřebami jsou věnovány čtyři strany a dětem nadaným pět řádků, na nichž stojí: „Rámcovost RVP PV umožňuje, aby školní, třídní i individuální vzdělávací program, jeho obsah i podmínky, byly dle potřeb a možností rozumně přizpůsobeny mimořádným schopnostem dětí... Rozvoj a podpora mimořádných schopností by měla být

zajišťována a organizována tak, aby nebyla jednostranná a neomezila pestrost a šíří obvyklé vzdělávací nabídky.“ (RVP PV, 2004, s. 39). Je tedy evidentní, že přestože je na nadané děti pamatováno, předpokládá se, že škola sama zajistí spolupráci s odborníky a na základě konzultací s nimi pak bude s dítětem dále pracovat. Problematice nadaného dítěte v mateřské škole se podrobněji věnuje další podkapitola.

Na druhý důležitý dokument, Školský zákon, navazuje Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Hned v první části se hovoří o nutnosti podpůrných opatření poskytovaných nad rámec běžných individuálních a pedagogických opatření. Těmi se rozumí využití speciálních metod, postupů i poskytování speciálních služeb zohledňujících vzdělávací potřeby nadaných. Problematice nadání se samostatně věnuje třetí část vyhlášky s názvem Vzdělávání žáků mimořádně nadaných. V ní je definován nadaný žák jako jedinec, „jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.“ (Sbírka zákonů č. 73/2005, s. 507) Dále jsou zde stanoveny náležitosti a podmínky vzdělávání dítěte podle individuálního vzdělávacího plánu, určena zodpovědnost za jeho vypracování i povinnost seznámení zákonného zástupce dítěte s obsahem. Odstavec důležitý zejména pro základní vzdělávání je § 14 Přerazení do vyššího ročníku upřesňující možnost přeskočení ročníku na základě zkoušky, jejíž obsah stanoví ředitel školy. Tento odstavec je určitou novinkou a některým nadaným dětem může být velmi užitečný. Vždy je ale nutné podle konkrétního případu zvážit, zda dítě kromě intelektové úrovně zvládne přeskočení ročníku i po stránce sociální.

Přestože lze nalézt i další dokumenty a doporučení pro práci s nadanými, výše uvedené jsou pro vzdělávání nadaných v naší vzdělávací soustavě klíčové.

4.2 Nadané dítě a rozvoj jeho nadání v instituci

Nejběžnější institucí, s níž se dítě v předškolním věku setkává, je mateřská škola. V předchozí podkapitole bylo vymezeno legislativní poslání mateřské školy ve vztahu k nadaným dětem. Nyní se možnostmi, které mateřská škola může dítěti nabídnout, budeme zabývat podrobněji.

Individuální vzdělávací plán – jednou z možností je vytvořit pro nadané dítě takový plán, který bude odpovídat jeho aktuálním potřebám. Jeho vytvoření však předpokládá již

identifikované nadání a spolupráci na jeho přípravě s psychologem i rodiči. Individuální vzdělávací plán by měl být vytvořen tak, aby nejen rozvíjel oblast nadání dítěte, ale zároveň také podněcoval rozvoj oblastí, které jsou u dítěte méně rozvinuté a v budoucnu by jejich deficit měl na dítě nepříznivý vliv (u intelektově nadaných dětí jsou nejčastějším problémy v sociálních vztazích a emoční stránce osobnosti). Je však otázkou, nakolik je možné s dítětem v běžné třídě v rámci plánu pracovat tak, aby nebyly zanedbávány potřeby ostatních dětí ani narušován běžný denní rytmus činností. Řada mateřských škol založila svou koncepci na alternativních vzdělávacích programech majících často odlišnou organizační strukturu oproti zvyklostem běžných škol. Některé alternativní přístupy uplatňují organizaci v menších skupinách či individuálně a právě zde se naskýtá prostor pro práci s nadaným dítětem.

Speciální třídy – výše uvedenou otázku, nakolik je možné se v běžné třídě věnovat nadanému dítěti, do jisté míry řeší speciální třídy. Ty mohou být zřízeny při mateřské škole a docházka do nich určena jen pro určité jedince. Zde však vyvstává závažný a často diskutovaný problém, již nastíněný výše. A to, zda je vhodné děti, které předbíhají ostatní v intelektové oblasti, oddělit od ostatních, průměrně nadaných dětí. Kde pak děti sdružené v jedné třídě budou mít možnost poznat, že každý má jiné kvality? Kde se naučí navazovat vztahy a komunikovat s ostatními dětmi? Zde je nutné velmi dobře zvážit, zda je pro konkrétní dítě takový typ docházky v předškolním věku vhodný.

Mateřské školy specializující se na určitou oblast – v současné době takovýchto mateřských škol přibývá zejména v soukromém sektoru a poptávka po nich roste. Nabízejí specializovaný výchovně vzdělávací program, často i s výukou v cizím jazyce. Rodiče v takovém případě musí vyhodnotit, zda chtějí pro své dítě spíše jednostranně zaměřený program nebo naopak dávají přednost všestrannému rozvoji osobnosti dítěte.

Kromě mateřských škol, jež jsou nejběžnější předškolní institucí v České republice, existují i další. V posledních pěti letech přibylo zejména občanských sdružení, klubů rodičů a dalších spolků zaměřujících se jednak na hlídání dětí, ale také na různé zájmové činnosti. Často jsou určeny pro rodiče s dětmi, nebo se jich rodiče účastní v roli pozorovatele, případně si zde vyměňují názory a zkušenosti. I jejich navštěvování je pro rodiče nadaných dětí jednou z možností, jak podporovat a rozvíjet nadání dítěte. Nabídka se však týká zejména uměleckých a pohybových činností. Kroužků pro intelektově nadané děti předškolního věku je velmi málo.

PRAKTICKÁ ČÁST

1 Cíle, metody a organizace výzkumu

Cílem výzkumu diplomové práce bylo získání informací o postojích pedagogů mateřských škol k nadaným dětem, k jejich vzdělávání, ke stavu podpory rozvoje nadání v naší společnosti i k problematice nadání celkově. Dále bylo cílem použitím kazuistiky na konkrétním případě ilustrovat, jak rozmanité mohou být projevy nadprůměrných rozumových schopností u dlouhodobě sledovaného dítěte.

Základními výzkumnými metodami byly **metoda dotazníku** a **metoda případové studie**. S ohledem na informace získané v dotazníku byl následně uspořádán původně neplánovaný tematický seminář pro učitelky, které se výzkumu zúčastnily.

Důvodem pro použití metody dotazníku byla možnost získat tímto způsobem požadované informace od většího množství respondentů. Zřejmou nevýhodou dotazníkové metody je však neověřitelnost uvedených údajů.

Další využitou metodou byla metoda případové studie. „Případová studie (case study) je v empirickém pedagogickém výzkumu metoda, při níž je zkoumání podrobeno jen několik nebo dokonce jen jeden subjekt nebo jev edukační reality. Zkoumaný „případ“ je detailně popsán a vysvětlován, takže dochází k takovému typu objasnění, jehož nelze dosáhnout při zkoumání týchž subjektů či jevů v nějakém hromadném souboru. Výhodou této metody je možnost hlubšího poznání případu, nevýhodou je omezenost či nemožnost zobecnitelnosti výsledků.“ (Průcha 1995, str. 63).

1.1 Stanovení hypotéz

Před vlastním rozdáním dotazníku učitelkám mateřských škol jsem si stanovila následující hypotézy:

Hypotéza první: předpokládám, že učitelky mateřských škol hodnotí nadání jako přínosné a hodné podporování

Hypotéza druhá: předpokládám, že učitelky zastávají názor, že nadanému dítěti se v běžné třídě při běžném počtu dětí nelze dostatečně věnovat

Hypotéza třetí: předpokládám, že učitelky budou vnímat eventuelní přítomnost dítěte ve třídě jako přínosnou

Hypotéza čtvrtá: předpokládám, že učitelky jsou názoru, že nadané děti potřebují speciální vzdělávací služby, kam patří vytváření individuálních vzdělávacích programů, obohacení učebních programů apod.

Zda došlo k potvrzení či vyvrácení hypotéz uvádím pro větší přehlednost přímo u vyhodnocení klíčových otázek.

2 Dotazník pro učitelky mateřských škol v regionu

Pro dotazníkové šetření jsem zvolila dotazník z Centra rozvoje nadaných dětí (se souhlasem Mgr. Šárky Portešové, Ph.D.). Dotazník je určen pro rodiče, pedagogy a širší veřejnost a zaměřuje se na postoj respondentů k problematice nadaných dětí a jejich vzdělávání. Dotazník jsem po úpravě některých otázek předložila pouze učitelkám mateřských škol v regionu Uherskohradištska a Kyjovska.

Dotazník má dvě části. První část obsahuje tři položky doplňující údaje o dotazovaném. Druhá část obsahuje padesát položek uzavřených otázek s výběrem z pětistupňové škály odpovědí. Dotazník je poměrně náročnější, zvolila jsem jej z důvodu velké šíře otázek z různého úhlu pohledu na problematiku vzdělávání nadaných dětí a postojů k nim. Zajímalo mě, jaký postoj učitelky mateřských škol zaujímají k problematice nadání. Vlastní výzkum jsem provedla v 17 mateřských školách zvolených na základě následujících kritérií:

7 mateřských škol se nachází ve městě nebo v jeho těsné blízkosti

10 mateřských škol se nachází na vesnici

Mateřské školy, v nichž se výzkum uskutečnil, jsem navštívila v průběhu měsíce března a dubna 2010. Nejprve jsem se na jednotlivé mateřské školy obrátila s žádostí o spolupráci při vyplnění dotazníku a stručně je seznámila s problematikou, již se dotýká. Po předchozí domluvě jsem dotazníky předala učitelkám a domluvila se na termínu vyzvednutí. Při vyzvednutí vyplněných dotazníků jsem s učitelkami vedla krátký rozhovor o tom, jak se jim dotazník vyplňoval, případně jsem jim zodpověděla dotazy k dotazníku či mé diplomové práci. Dotazník vyplňovaly učitelky všech věkových kategorií, věkové rozpětí bylo od 20 do 56 let. Při rozhovoru se mnou neměla žádná učitelka k problematice nadání negativní postoj. Mezi učitelky mateřských škol jsem celkem rozdala 20 dotazníků. Ve stanoveném termínu jsem si dotazníky vyzvedla, jak již bylo uvedeno výše. Vyplněných dotazníků jsem obdržela 20, návratnost tedy byla 100%.

Po vyhodnocení dotazníků jsem pro snadnější orientaci vybrala sedmnáct otázek, které jsem označila jako **klíčové**. Ty jsem následně rozdělila na dva okruhy: **otázky týkající se postoje k nadaným dětem** (otázky číslo 1, 21, 22, 31, 38, 40, 42, 43, 45, 49) a **otázky týkající se vzdělávání nadaných dětí** (otázky číslo 4, 9, 11, 12, 18, 20, 25). Uvedené otázky jsem vybrala z důvodu, že odpovědi na ně byly zajímavé z hlediska možnosti srovnání s obecně zažitými představami a také z hlediska jejich podpoření či naopak popření odbornou literaturou. Ke

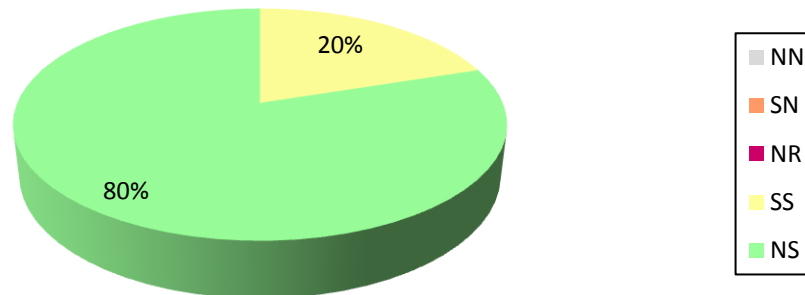
každé otázce je kromě grafu znázorňujícího poměr odpovědí připojen krátký komentář. Kompletní dotazník v podobě, ve které jej vyplňovaly učitelky mateřských škol, je i s vyhodnocením uveden v příloze č. 1. Tučně jsou v něm zvýrazněny klíčové otázky, které jsou vyhodnoceny zvlášť přímo v praktické části.

2.1 Vyhodnocení klíčových otázek dotazníku

- Legenda:
- NN – naprosto nesouhlasím
 - SN – spíše nesouhlasím
 - NR – nejsem rozhodnuta
 - SS – spíše souhlasím
 - NS – naprosto souhlasím

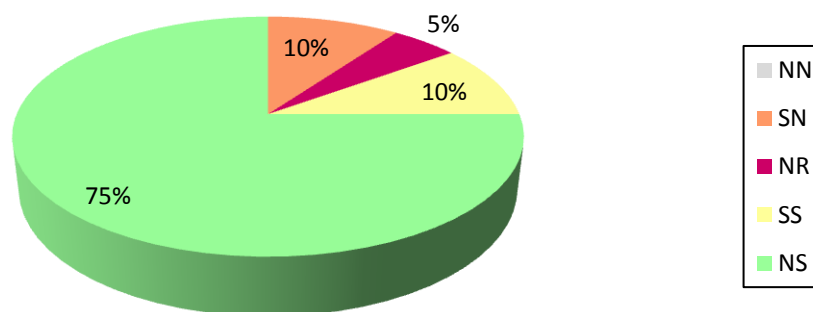
Otázky týkající se postoje k nadaným dětem

- **Otázka č. 1: Nadání je vzácná komodita, kterou musíme podporovat.**



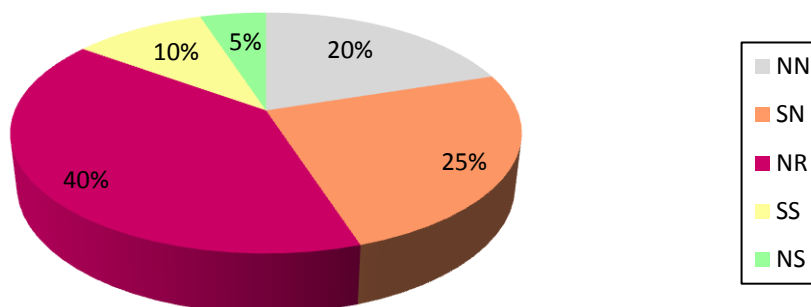
Všechny dotázané učitelky jsou názoru, že nadání je nutné podporovat. Zde je potvrzena první hypotéza, že nadání je přínosem, který je nutné dále rozvíjet.

- **Otázka č. 21: Většina učitelů nemá ve třídě čas věnovat zvláštní pozornost nadaným dětem.**



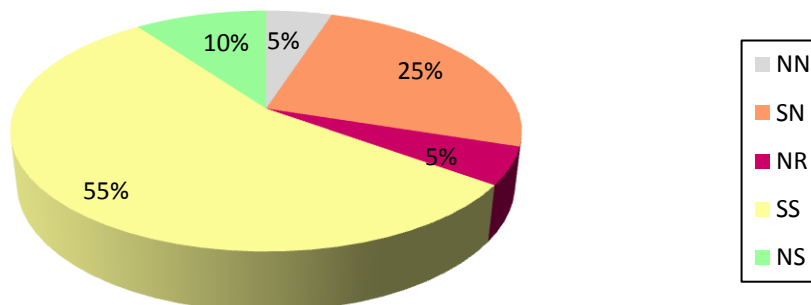
Uvedený poměr odpovědí je vyjádřením nespokojenosti se současným stavem nad počtem dětí ve třídách na straně jedné a požadavkem individuálního přístupu k jednotlivým dětem a navíc za současného naplňování cílů kurikula na straně druhé. Zde se potvrzuje druhá hypotéza, neboť převážná většina učitelek s uvedeným souhlasí.

- **Otázka č. 22: Rozdělením na nadané a ostatní zvyšujeme označování dětí jako silné – slabé, dobré – méně dobré atd.**



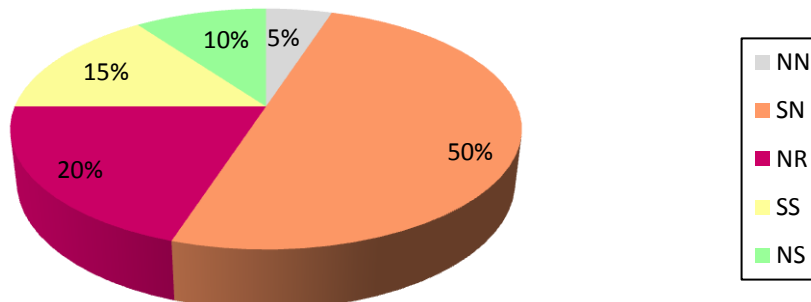
Na vhodnost označení a opatrné zacházení s pojmy upozorňuje Koren (1992), který hovoří o Zásadě vhodného označení. Většina učitelek není rozhodnuta, zda je vhodné děti takto odlišovat či nikoliv.

- **Otázka č. 31: Nadané děti často vyrušují ostatní ve třídě.**



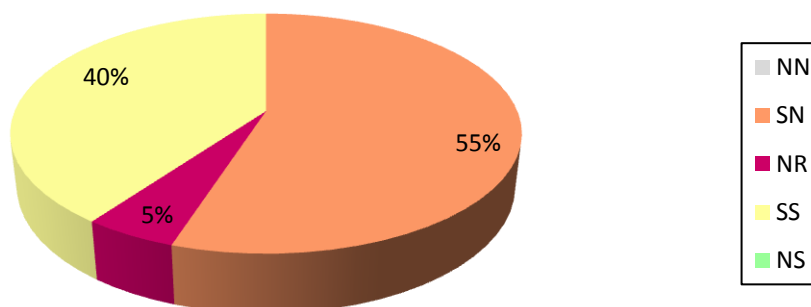
Zde se objevuje rozpor. Větší polovina učitelek souhlasí s tvrzením, že nadané dítě je ve třídě rušivým elementem. Čtvrtina učitelek s tvrzením naopak nesouhlasí. Zde je otázkou jednak přístup učitele k nadání dítěte a jeho schopnost tvořivě je využít tak, aby vědomosti dítěte byly přínosem i pro ostatní a také vhodně zvolený postup činností pro dítě. Potvrzení třetí hypotézy zde není možné, spíše by bylo možné ji vyvrátit.

• **Otázka č. 38: Největší zodpovědnost v rozvoji nadaných dětí mají jejich rodiče.**



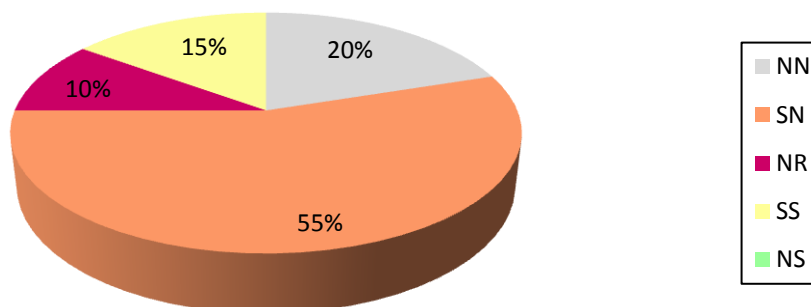
Polovina učitelek s tvrzením nesouhlasí. Landau (2007) naopak zdůrazňuje, že pro nadání dítěte je často rozhodující právě rodičovský vzor a přístup rodičů k dítěti. Je zajímavé, že učitelky zastávají nesouhlasné stanovisko i přes tvrzení, že na individuální přístup k dítěti nemají v takto nastaveném vzdělávacím systému dostatek času.

• **Otázka č. 40: Učitelé obecně dávají přednost výuce nadaných dětí než dětí, které mají výukové problémy.**



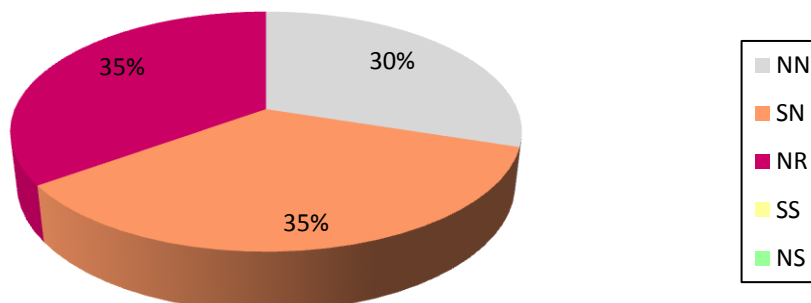
U této ožehavé otázky se názory púlí. V průběhu semináře, který jsem pro učitelky uspořádala, jsem vyslechla řadu názorů i zkušeností. Z nich vyplynulo, že učitelky dávají přednost naprosto průměrným dětem, které nemají žádné speciální potřeby. To, že by učitelky upřednostňovaly nadané děti, se tedy nepotvrdilo.

- **Otázka č. 42: Dítě, které bylo identifikováno jako nadané, má větší problém najít si kamarády.**



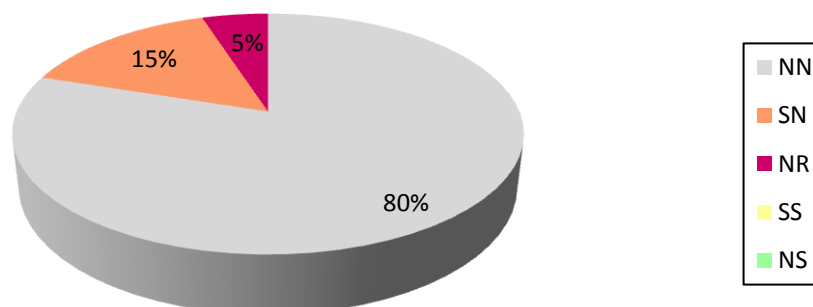
Problémem této otázky není označení dítěte za nadané, ale spíše jeho individuální schopnost navazovat sociální vztahy, což učitelky svými názory podpořily. Do jisté míry dítě svým postojem mohou ovlivnit i rodiče, kteří mu mohou v této oblasti pomoci.

- **Otázka č. 43: Všechny děti by mohly být nadané, kdyby měly podporu okolí.**



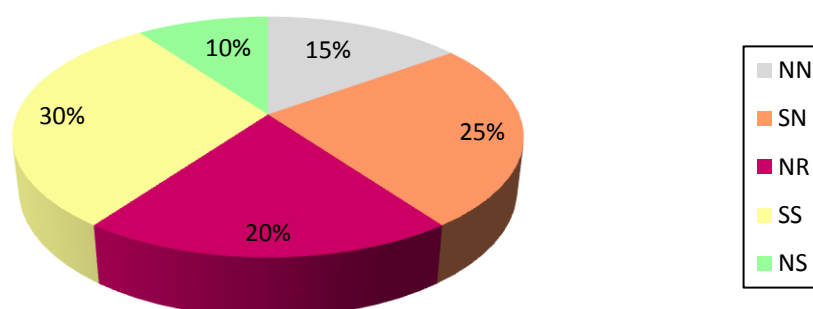
V odpovědi vyjádřily učitelky převážně nesouhlasný názor, což odpovídá všeobecně uváděné skutečnosti o značném vlivu genetických dispozic, na jejichž podkladě se nadání rozvine. Z uvedených odpovědí vyplývá, že učitelky nepřeceňují vliv výchovy a prostředí na úkor dědičných vlastností osobnosti.

• **Otázka č. 45: Nadaní většinou pochází z bohatých rodin.**



Otázka se setkala s velkým nesouhlasem. Nicméně je nutné vzít v úvahu, že dítě je ovlivněno socioekonomickým prostředím, v němž žije. Pokud nemá dostatek podnětů ke stimulaci např. z důvodu zaměstnanosti rodičů a jejich snahy zabezpečit obživu, pak je pravděpodobnost, že se nadání takového dítěte projeví takřka mizivá. Zvláště ve srovnání s dítětem, jehož rodiče mu poskytují dostatek podnětů a dítě má příležitost i příznivé podmínky k rozvoji svého nadání.

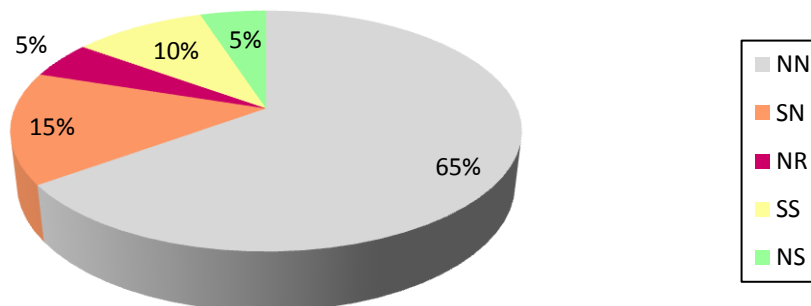
• **Otázka č. 49: Mít ve třídě nadané dítě je obtěžující pro ostatní děti i učitele.**



S otázkou souvisí již výše rozebraná otázka o rušivé přítomnosti dítěte ve třídě. Z dvaceti učitelek takto vnímá dítě osm, což je poměrně vysoké číslo, uvažíme-li, že projevy dítěte ve třídě může svým přístupem i vhodnou organizací ovlivnit právě učitelka. Ani zde třetí hypotézu nelze potvrdit.

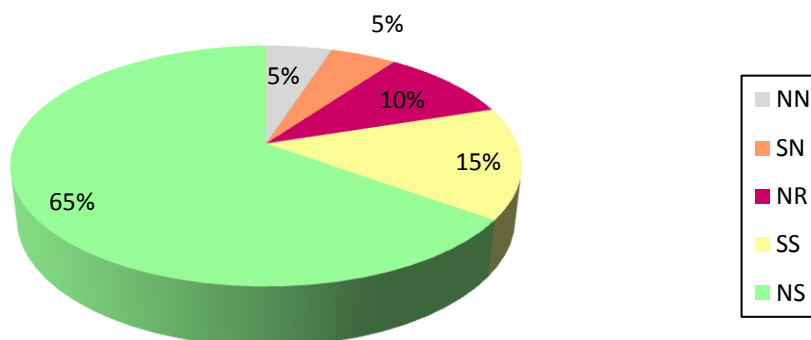
Otázky týkající se vzdělávání nadaných dětí

- **Otázka č. 4: Speciální služby nadaným nejsou spravedlivé vůči ostatním dětem.**



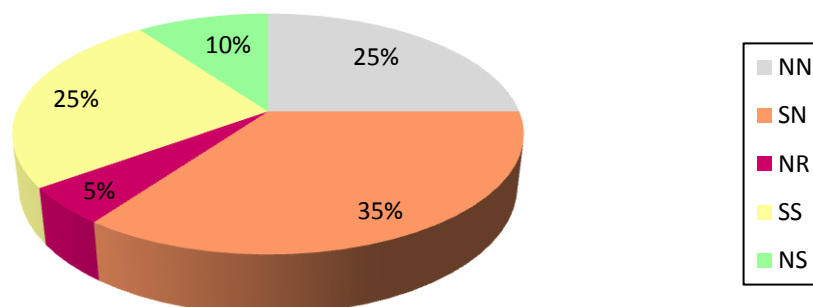
Většina učitelek s tvrzením nesouhlasí, což podporuje čtvrtou hypotézu, že učitelky zastávají názor o nutnosti speciálních vzdělávacích služeb pro nadané děti.

- **Otázka č. 9: V našich školách není vždy zcela možné, aby děti rozvíjely své nadání.**



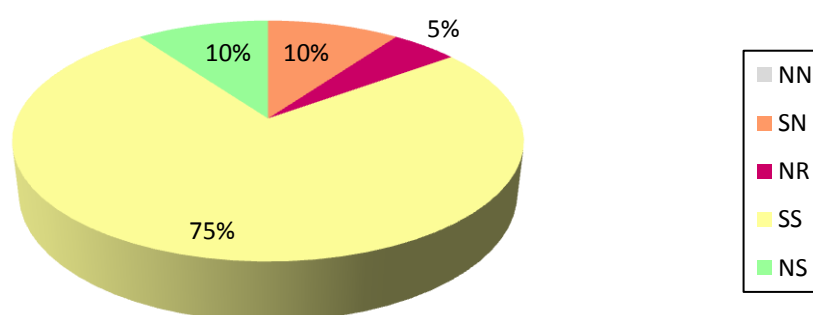
Zde se opět objevuje souhlas, o němž se domnívám, že je důsledkem plně obsazených tříd mateřských škol a nedostatku času věnovat se potřebám jednotlivých dětí.

• **Otázka č. 11: Nadané děti nepotřebují speciální vzdělávací služby.**



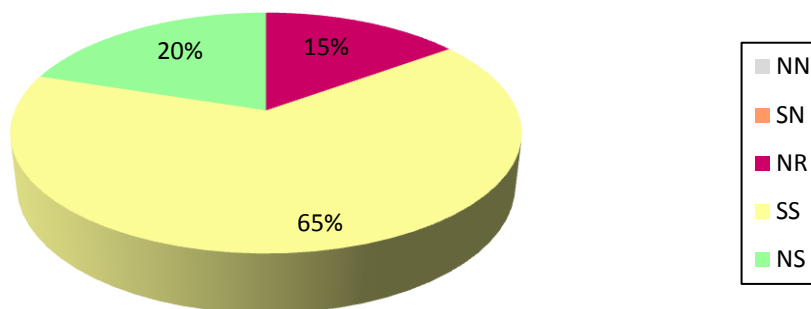
Většina učitelek s tvrzením nesouhlasí. Překvapuje mě fakt, že se našly učitelky, které pokládají běžné služby za dostačující pro všechny děti. Je možné, že se tyto učitelky domnívaly, že do běžných služeb poskytovaných školou patří i např. vytvoření individuálního vzdělávacího plánu apod. Zde nastává rozpor s otázkou č. 4, která potvrzovala jednoznačně čtvrtou hypotézu. Nyní její potvrzení tak jednoznačné není. Mohla to způsobit formulace otázky nebo také to, že byla takto přímo položená.

• **Otázka č. 12: Nadaným v našich školách už je věnována větší pozornost.**



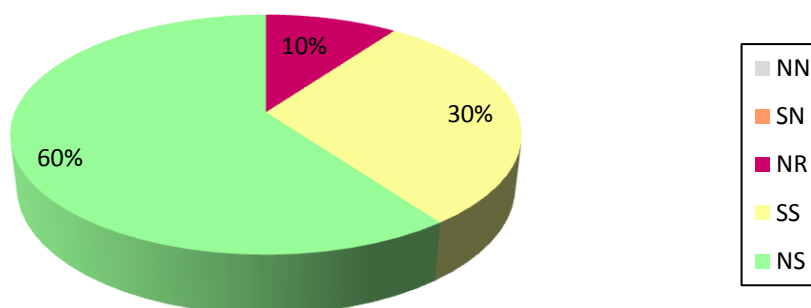
Většina učitelek s uvedeným tvrzením souhlasí. Je otázkou, co se rozumí věnováním pozornosti. Česká školní inspekce ve své zprávě upozorňuje právě na fakt, že nadaným je podle jejich zjištění věnována pozornost spíše formálně, konkrétní práce s nadanými žáky však pokulhává.

• **Otázka č. 18: Školy by měly nadaným dětem umožnit postupovat rychleji.**



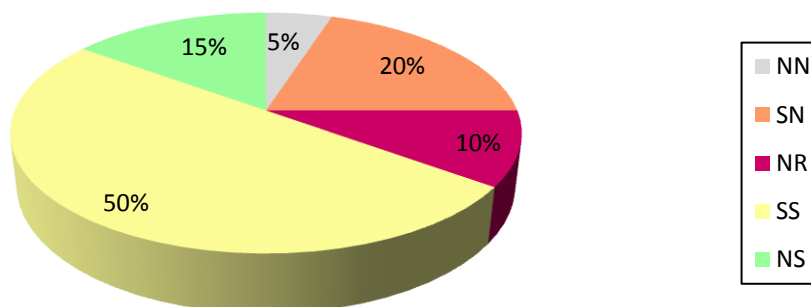
Otázka se setkala s převážně souhlasnými odpověďmi, což hovoří např. pro tolik diskutované přeskočení ročníku.

• **Otázka č. 19: Obohacený vzdělávací program může pomoci nadaným dětem plně rozvinout jejich schopnosti.**



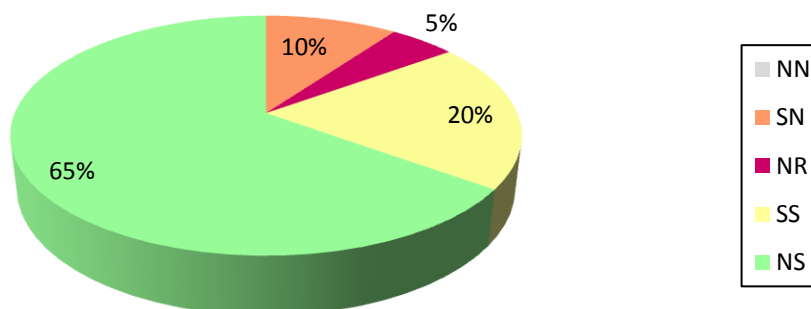
Učitelky se domnívají, že rozšířením vzdělávacího programu lze uspokojit potřeby nadaných dětí. Česká školní inspekce však upozorňuje jednak na kvalitu vzdělávacího programu a jednak na to, zda je to opravdu dostačující řešení. Navíc se zde nabízí další otázka, a sice profesní příprava učitele na práci v běžné třídě, kde jsou navíc např. tři žáci, pro něž je nutné vypracovat (každému zvlášť) obohacený program.

- **Otázka č. 20: Nejlepší způsob jak vyhovět potřebám nadaných je umístit je do speciální třídy.**



Učitelky zaujímají souhlasný postoj s vytvářením speciálních tříd. Domnívám se, že je to zejména důsledek nedořešenosti počtů dětí ve třídách a také nedostatku času, na který učitelky poukazují. Odborníci se v názorech na speciální třídy rozcházejí a často upozorňují na nevýhody, které taková segregace přináší.

- **Otázka č. 25: Rychlost vzdělávání v běžných školách je pro nadané děti příliš pomalá.**



Učitelky souhlasí, že rychlejší tempo učení nadaných dětí není často plně akceptováno. Zde je možné uvažovat o vhodnosti přeskočení ročníku v případě základní školy či postupu podle individuálního vzdělávacího plánu v případě školy mateřské.

Dvě ze čtyř předpokládaných hypotéz byly dotazníkovým šetřením potvrzeny. Třetí hypotéza byla k mému překvapení spíše vyvrácena. U čtvrté hypotézy nastal rozpor, který mohl být způsobený ne zcela vhodnou a jasnou formulací otázek. Uvedené výsledky však nelze brát

jako nezvratné a nezpochybnitelné. Je nutné vzít v úvahu, že většina učitelek vyplňovala dotazník bez předchozí zkušenosti s nadaným dítětem v praxi. Proto se domnívám, že by bylo přínosné realizovat podobné šetření pouze s učitelkami, které se s nadaným dítětem již v praxi setkaly.

2.2 Seminář Nadané dítě v předškolním věku

Z výsledků získaných v dotazníkovém šetření vyplynulo, že ne všechny učitelky mateřských škol jsou o problematice nadání u předškolních dětí dostatečně informovány. Proto jsem učitelkám, které dotazník vyplňovaly, nabídla možnost zúčastnit se jednodenního semináře, kde by si své poznatky mohly rozšířit. Většina učitelek se k mému návrhu stavěla pozitivně. Seminář se konal přímo v prostorách mateřské školy, kde vyučuji. Pozvání přijala i dětská psychologka, která hovořila zejména o nutnosti individuálního přístupu k dětem a důležitosti osobnosti učitele. Semináře se nakonec z původně předpokládaných 22 účastníků zúčastnilo 12. Některé učitelky se na poslední chvíli omluvily, některé se neozvaly.

Program:	8.00 – 8.30 hod.	Prezentace účastníků
	8.30 – 9.00 hod.	Zahájení, úvod
	9.00 – 9.30 hod.	Vymezení základních pojmů souvisejících s problematikou nadaného dítěte
	9.30 – 10.00 hod.	Charakteristiky nadaného dítěte v předškolním věku
	10.00 – 10.30 hod.	Přestávka s občerstvením, možnost prohlédnutí odborné literatury týkající se problematiky nadaných jedinců
	10.30 – 11.30 hod.	Osobnost učitele jako důležitý faktor v rozvoji potenciálu nadaného dítěte
	11.30 – 12.00 hod.	Kontakty na instituce zabývající se problematikou nadání Diskuze, otázky
	13.00 hod.	Závěr

Seminář probíhal v uvolněné atmosféře, hodně času bylo věnováno diskuzi i mezi jednotlivými tématy. Učitelky měly potřebu sdělit ostatním své zkušenosti a přestože se vždy nedotýkaly přímo tématu nadání, hodnotím diskuzi jako přínosnou. Seminář si kladl za cíl poskytnout základní vhled do problematiky nadání se zaměřením na předškolní věk a toto poslání dle mého názoru splnil. Je samozřejmé, že pokud by seminář měl být více odborně zaměřen a určen většímu počtu účastníků, bylo by zapotřebí zajistit více přednášejících odborníků z různých oblastí a také jej jinak organizovat. Pro dané účely hodnotím seminář jako dostačující.

V závěru semináře jsem učitelky požádala o stručné zhodnocení semináře a vyjádření se k jeho průběhu. Celkově učitelky hodnotily seminář jako přínosný zejména pro svou praxi, dále oceňovaly zajímavost témat a obohacení svých poznatků. Za velmi zajímavé pokládám vyjádření jedné z učitelek, která uvedla, že: „Hodnotím seminář jako vysoce přínosný zejména pro mě osobně. Vždycky jsem si myslela, že přesně vím, jak vypadá nadané dítě. Teď si musím své mínění opravit a položit si otázku, zda bych opravdu nadané dítě dokázala rozpoznat. Nutí mě to přemýšlet i o dětech ve své třídě a potenciálu každého z nich.“ Další učitelka potvrdila mou domněnku o užitečnosti zařazení kontaktů na instituce zabývající se problematikou nadání, když napsala: „Nejsem si jista, zda bych nadané dítě bezpečně poznala, ale teď alespoň vím, kam bych se mohla obrátit o radu.“ Za většinu zúčastněných patrně hovoří následující sdělení: „Jsem ráda, že jsem viděla, že nejsem sama, kdo o problematice nadání moc neví. Teď už jsem sice o něco chytřejší, ale myslím si, že bych takových seminářů potřebovala absolvovat ještě aspoň pět.“ Toto vyjádření mě osobně poskytlo zpětnou vazbu, že uspořádání semináře bylo přínosné a smysluplné.

3 Kazuistika

Kazuistickou metodou jsem zpracovala případ chlapce předškolního věku, nyní již školáka, dále označovaného v textu jako „Míša“. Vzhledem k tomu, že se o Míšovi v okolí tradovaly různé historky, požádala jsem maminku, kterou jsem do té doby příliš neznala, o rozhovor. Následně jsem požádala o rozhovor i učitelku mateřské školy, která rovněž vyplňovala dotazník, dále učitelku základní školy, kde byl Míša u zápisu do 1. třídy. Několikrát jsem Míšu pozorovala při spontánní činnosti a nakonec jsem za ním byla i doma na návštěvě.

Základními výzkumnými metodami k vypracování kazuistiky byly a **rozhovory** a také mé vlastní **pozorování**. Další podklady jako například zprávu pedagogicko-psychologického vyšetření bohužel nemám, protože maminka jej zatím pouze zvažuje.

3.1 Vlastní pozorování

Míšu jsem měla možnost pozorovat několikrát v rámci různých akcí mateřské školy. Mateřská škola, kde pracuji, často pořádá různá tematicky zaměřená odpoledne pro rodiče s dětmi, na něž často chodí i děti z okolních obcí. Míšu jsem pozorovala zejména během těchto akcí, v nepravidelných časových intervalech. Jednalo se o pozorování nespecifické, orientační, všeobecné. Pozorovat Míšu přímo ve třídě mateřské školy bohužel nebylo možné. Později jsem Míšu měla možnost pozorovat také v domácím prostředí, při několika návštěvách přímo u Míši doma. Celkově jsem Míšu sledovala rok před nástupem školní docházky a rok po nástupu školní docházky. Záznam vlastního pozorování je v příloze č. 2.

3.2 Rozhovory

Rozhovor jsem vedla nejprve s Míšovou maminkou. Tento rozhovor byl neformální a probíhal u nich doma bez Míšovi přítomnosti. Maminka mi odpovídala na otázky, které jsem měla předem připravené. V průběhu rozhovoru jsem se pak ptala i další věci, které z rozhovoru volně vyplynuly. Získala jsem tak mnohem více informací, než jsem předpokládala. V rámci rozhovoru jsem mamince předložila i test pro rodiče, který vyplnila. Test je v příloze č. 3. V rozhovoru s maminkou jsem se zajímala především o rodinnou anamnézu, styl výchovy, rodinné vztahy, Míšovy zájmy od útlého věku. Informace o rodinné anamnéze jsem využila v samotné kazuistice, v příloze je již neuvádím. Dále jsem se zajímala

o průběh adaptace na mateřskou školu a případné problémy. Vzhledem k tomu, že jsem s maminkou měla možnost občas hovořit, věděla jsem i o těžkostech provázejících Míšův nástup do základní školy. Druhý rozhovor s maminkou proběhl na podzim 2010, kdy už Míša začal navštěvovat jinou školu.

Další rozhovor jsem následně vedla s učitelkou mateřské školy, kterou Míša v té době navštěvoval. Rozhovor probíhal po skončení provozu mateřské školy přímo ve třídě. Paní učitelka zprvu nebyla příliš ochotná, nakonec mi jej však poskytla. Opět jsem měla předem připravené otázky, na které mi učitelka odpovídala.

Vzhledem k tomu, že Míša právě absolvoval zápis do 1. třídy, požádala jsem o rozhovor i učitelku základní školy, která byla přítomna u zápisu, protože mě zajímal její první dojem ze setkání s Míšou. Rozhovor se uskutečnil přímo u ní v pracovně, opět podle předem připravených otázek, na které mi paní učitelka ochotně odpovídala.

Poslední rozhovor proběhl přímo s Míšou. Tady dodržení nějaké předem dané struktury rozhovoru nebylo možné. První rozhovor se uskutečnil na jaře roku 2008, další na podzim roku 2010.

Všechny rozhovory jsou zaznamenány v příloze č. 4.

3.3 Vlastní kazuistika

Míša, kterému bylo v dubnu 2010 sedm let, nebyl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně. Matka vyšetření zvažuje, do budoucna jej nevyloučila.

Míša vyrůstá v neúplné rodině. Otec na podzim 2009 ve věku třicet sedm let zemřel. Rodiče byli v té době dva roky rozvedeni a nežili spolu. Otec měl vysokoškolské vzdělání vojenského směru, ve volném čase se věnoval astronomii a historii (je autorem několika publikací o regionálních historických místech).

Matka je třicet šest let, má vyšší odborné vzdělání ekonomického směru, pracuje jako obchodní asistentka.

Míša se narodil jako velmi chtěné dítě, matka měla potíže s otěhotněním. Sourozence nemá. Těhotenství a porod proběhly bez problémů. Míša nikdy neměl vážnější zdravotní problémy. Jeho psychomotorický vývoj probíhal rovnoměrně, bez nápadných výkyvů. Chodit začal

v deseti měsících, souběžně s chůzí se rozvíjela i řeč. Matka uvádí, že mluvil od deseti měsíců, ale velmi málo, jen když něco opravdu chtěl – byl jakoby líný.

Míša má dominantní levou ruku, obtíže mu činí zejména grafomotorická cvičení. Jeho písmo je neúhledné, alespoň čitelný rukopis ho stojí nesmírnou námahu. Sám si pro sebe věci zaznamenává do zkratk tiskacím písmem. Potíže mu činila výslovnost hlásek L, Ř, pravidelně navštěvoval logopedickou poradnu.

Matka uvádí, že nezaznamenala, kdy začal používat čísla. Jen si jednou všimla, že je papír pokrytý rozesetými číslicemi. Při bližším zkoumání v nich objevila jakou posloupnost. Ve čtyřech letech se naučil číst a souběžně s tím i zaznamenat slova do psané podoby. Nejvíce jej fascinovala elektrotechnika, od útlého věku spojoval různé součástky k sobě a zkoušel varianty jejich fungování. Ve čtyřech letech dostal elektrickou hru, ve které lze spojovat obvody na základě různých principů a postupů. Tato hra patří k jeho nejoblíbenějším. Později se jeho velkou zálibou stalo míchání „kyselin“. Na základě vlastních nebo přečtených návodů z knih či časopisů pro děti a mládež míchá různé tekutiny a sleduje jejich reakce. Jeho matka se snaží tyto pokusy eliminovat. Je velmi podnikavý, během chvíle si dokáže vymyslet vlastní zábavu, která má svůj řád a také jasný cíl. Podnikavost se projevuje již od útlého dětství. Matka uvádí, že jej příbuzní neradi hlídají, jelikož musí být stále ve střehu a hlídat, co Míša právě dělá a také co k tomu používá. Nečiní mu potíže zapojit do své hry různé technické nářadí, je-li to dle jeho názoru třeba. Dále jej baví hra s legem a podobnými typy stavebnic, ze kterých vytváří různé přístroje, zlepšováky apod.

Míša se projevuje spíše jako introvert, ale pobyt v kolektivu mu nečiní potíže. Jeho introverze je patrná zejména při činnosti, která ho velmi zajímá. Nepřeje si být rušen, ale pokud někdo jeho činnosti bez zásahu přihlíží, nevadí mu to. Je vysloveně vůdčím typem v aktivitě, kterou on sám iniciuje. Je-li iniciátorem někdo jiný, pak se dokáže ke hře přidat, ale jen na malou chvíli, než začne dotvářet pravidla podle svého. Při velkém zaujetí činností nevnímá okolí. Pokud potřebuje okamžitě nějakou věc, je ochoten se jí zmocnit i s použitím násilí (např. vytrhne klacík jinému dítěti z ruky, postrkuje se s ním, přetahuje se, dokud jej nezíská). Matka uvádí, že ji zlobí Míšovo chování zejména ke zvířatům. Často nedokáže odhadnout, do jaké míry může použít sílu, aby zvířeti neublížil. Když ho matka napomíná a kárá, smutně odpovídá, že si to neuvědomil. Matka udává také problémy ve vztazích s vrstevníky. Zejména při příchodu do nového kolektivu se Míša ocitá v roli outsidera. Když byl v létě na táboře, hned první večer jej vedoucí přestěhovala na jinou chatku, protože se ještě se dvěma chlapci

popral. Matce to vysvětlil tak, že jej chlapci rušili a nechtěli poslouchat pravidla, která on stanovil. Po návratu z tábora čekalo matku další překvapení. Míša ze svého oblečení přivezl sotva polovinu. Když se matka jela zeptat na táborovou základnu, zda tam nějaké věci nezůstaly, našla v hromadě věcí většinu oblečení, které doma postrádala. Míša stál po celou dobu vedle matky, a když se ptala, zda své věci poznává, vrtěl hlavou a díval se upřeným pohledem do dále. Na matčin dotaz, co to dělá, odpověděl, že teď potřebuje přemýšlet o teplotě tání ledovců a jejich vlivu na globální problémy světa. Tento názorný příklad použila matka pro ilustraci toho, že Míša si je schopen zapamatovat mnoho složitých informací, ale praktické věci často nezvládá.

Míša má silný citový vztah zejména k matce a babičce (otcově matce). O otci příliš nemluví, přesto je patrná absence mužské role v rodině. Přestože v kolektivu dětí mnoho kamarádů nemá, mezi dospělými navazuje snadno kontakty a to zejména s muži, kteří dělají něco, co jej zajímá. V kolektivu dříve upřednostňoval dospělé před dětmi. Nyní preferuje i děti, ale jen ty, které jsou ochotny přizpůsobit se jeho pokynům při hře. Při hře s vrstevníky či staršími dětmi se hra mění postupně spíše v hru vedle sebe. Děti si hrají a Míša je vedle nich a zabývá se tím, co jej zrovna zajímá. Docházka do mateřské školy byla nejprve pro Míšu velkou radostí. Postupně s narůstajícími konflikty s učitelkou i některými dětmi jeho nadšení vystřídal spíše nechut'. Učitelka nebyla nakloněna jeho zvědavosti, kterou označovala spíše za rušivou, podobný postoj se objevil i u některých dětí. Tento postoj učitelky se ostatně projevil i při mém rozhovoru s ní. Při zjištění, že se zajímám právě o Míšu, byla patrná její nelibost. I při rozhovoru bylo z jejích odpovědí zřejmé, že Míšu bere jako rušivý element. Rušivý proto, že neví, co od něj může čekat a jak sama uvedla také proto, že neví, jak na jeho proslovy na určité téma reagovat. Pro matku představovaly rozhovory s učitelkou nepříjemnosti, protože učitelka měla zpočátku potřebu si matce postěžovat, co zase Míša dětem nebo jí povídal. Po čase se fungování vztahu mezi učitelkou a matkou zúžilo na předávání Míši mezi dveřmi doprovázené učitelčím útrpným pohledem. Zlepšení očekávala matka při přechodu na základní školu. Z rozhovoru s učitelkami mateřské a základní školy vyplývá rozdílné vnímání Míšovi osobnosti. Zatímco učitelka mateřské školy jej vnímala do jako narušitele na základě dlouhodobé zkušenosti s ním, učitelka základní školy uvedený postoj nesdílela. Naopak, hodnotila Míšu jako milého a jeho výkon jako dobrý, který ji navíc i pobavil, to však pouze na základě asi hodinového setkání při zápisu. Proto matka pohlížela na přechod do základní školy s nadějí, že se přístup ze strany učitele změní k lepšímu.

Vzhledem k tomu, že mateřská škola i základní škola jsou na malé vesnici a navíc nedaleko od sebe, byl Míša ve škole od počátku brán jako ten, co stále vyrušuje. Zde si myslím, že byl podstatný zejména přístup učitele. Z rozhovoru s učitelkou, která byla přítomna Míšovu zápisu do první třídy vyplývá, že učitelka jej vnímala velmi pozitivně. Kdežto třídní učitel „převzal“ Míšu do první třídy i s názorem učitelky z mateřské školy. Matka uvádí, že sice ví, že je s Míšou někdy těžší domluva, přesto očekávala od třídního učitele větší vstřícnost. Vzhledem k nízkému počtu dětí ve třídě bylo podle matky možné lépe využít individuální přístup a dávat mu úkoly tak, aby ostatní nerušil a zároveň se nenudil. Míša postupoval v učivu zároveň s ostatními dětmi, přestože měl mnohem větší znalosti. Učil se s ostatními dětmi znovu číst, přestože již v mateřské škole plynule četl. Na konci první třídy měl sice samé jedničky, ale jeho vztah ke škole byl negativní. Za celý školní rok nedostal ani jednu pochvalu. Ve třídě neměl žádného kamaráda, celý školní rok seděl v poslední lavici sám. Učitel jej ani přes několikeré upozornění matky nepřesadil, přestože si Míša stěžoval, že mu to vadí. Učitel to zdůvodnil tím, že Míša je levák a sám má v lavici více místa. Navíc je dětí ve třídě třináct a někdo sám přece sedět musí.

Po dlouhém váhání a několika rozhovorech se mnou se matka rozhodla navštívit dvě základní školy v nedalekém městě a po následné domluvě Míšu do druhé třídy přihlásila do jedné z nich, kterou ona jako malá také navštěvovala. Nyní po posledním setkání s Míšou a jeho maminkou není sice školní docházkou nadšený, ale o spoustě věcí říká, že ho ve škole baví. Sám se přihlásil k IQ testu realizovaného Mensou České republiky. Matka zpočátku nechápala, proč se k testu přihlásil, když byl určen spíše pro starší věkovou skupinu dětí, Míša si ale svou účast na něm prosadil. Uvážíme-li, že ze druhé třídy se k testu přihlásil sám (další tři děti k testu byly přihlášeny na žádost rodičů), vyniká jeho podnikavost ve věcech, které jej zajímají. Přestože Míša sám řekl, že ne všemu v testu tak úplně rozuměl, dosáhl výsledku 91-98 percentil, což označuje výrazný nadprůměr a hodnotu IQ v rozmezí 121 – 129. Výsledek testu je se souhlasem matky v příloze č. 6. Ve škole i doma má spoustu práce, protože tato škola na něj podle matky klade mnohem vyšší nároky, ale podstatně se změnil Míšův vztah ke škole. V lavici sedí s kamarádem, má kamarády také v družině, kterou odpoledne navštěvuje. Ve třídě jsou dva podobní „vynálezci“ jako on a Míša doma často povídá, o čem teď momentálně vedou o přestávce diskuze.

Hlavní problém, který se týkal negativního vztahu ke škole, se zdá být nyní vyřešen. Přestože má Míšova matka spolu s ním mnoho práce s doháněním učiva, které v 1. třídě bývalé škole neprobrali a Míša se často zlobí, že už ho to nebaví (zejména psaní), nechut' ke škole zmizela.

Matce i nadále doporučuji návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, kde by se mohla poradit o případných dalších možnostech Míšova rozvoje.

Závěr

Záměrem diplomové práce bylo vytvoření publikace přinášející základní vhled do problematiky rozumově nadaného dítěte předškolního věku.

V teoretické části práce jsem se v rámci první kapitoly zabývala odbornou terminologií pedagogiky nadaných a to vymezením základních i souvisejících pojmů. Druhá kapitola přináší přehled charakteristik nadaného dítěte, s nimiž se mohou setkat především rodiče a učitelé, neboť pojednává o dítěti v rodině a vrstevnické skupině. Na zmíněné charakteristiky navazuje třetí kapitola, seznamující s problematikou identifikace nadání v předškolním věku. Jsou zde popsány některé metody a zásady, jejichž dodržení odborníci v procesu identifikace doporučují a také možná úskalí identifikačního procesu. Závěr kapitoly je věnován institucím v České republice zabývajících se vyhledáváním a testováním rozumového potenciálu dětí. Poslední, čtvrtá kapitola teoretické části práce přibližuje možnosti podpory a rozvoje nadání dětí. Uvádí také, jak na nadané pamatuje legislativa a jaké varianty vzdělávání nabízí.

Praktická část práce měla dva cíle. Prvním cílem bylo zjistit použitím metody dotazníku, jaký postoj učitelky mateřských škol zaujímají k nadaným dětem i problematice nadání celkově. Druhým cílem bylo použitím kazuistiky na konkrétním případě ilustrovat, jak rozmanité mohou projevy nadaného předškoláka být.

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na region Kyjovska a Uherskohradištska a to vzhledem k poloze mého bydliště i pracoviště. Předpokládala jsem také, že v uvedené lokalitě bude patrně informovanost o této problematice menší, což se potvrdilo a důsledkem čehož bylo uspořádání původně neplánovaného semináře. Seminář byl určen pro učitelky, které vyplňovaly dotazník. Potěšující pro mě osobně bylo, že zúčastněné učitelky hodnotily seminář jako přínosný, což dokládají některá hodnocení uvedená přímo v textu. Výsledky dotazníkového šetření jsou podrobně rozebrány v podkapitole Vyhodnocení klíčových otázek dotazníku. V dotazníku se potvrdily hypotézy o hodnocení nadání jako přínosu a nutnosti jeho podporování a také názor, že v běžné třídě při běžném počtu dětí se nadanému dítěti nelze dostatečně věnovat. Naopak nedošlo k potvrzení hypotézy o tom, že učitelky nadané dítě vnímají jako přínos ve své třídě. Sporné názory se objevily i v případě hypotézy čtvrté o nutnosti speciálních vzdělávacích služeb pro nadané. Je otázkou, zda a jak by se odpovědi učitelek změnily, kdyby nejprve absolvovaly seminář a poté vyplnily dotazník. Osobně se domnívám, že mnoho odpovědí bylo ovlivněno nedostatečnou informovaností o problematice nadání a nadaných. Myslím si také, že by bylo velmi přínosné uskutečnit podobné

dotazníkové šetření pouze s učitelkami, které mají s nadaným dítětem zkušenost a také rozšířit okruh dotazovaných na větší počet.

V případové studii popisuji chlapce Míšu, kterého jsem poznala jako předškoláka a průběžně jsem jej pozorovala až do současnosti, kdy nastoupil do druhé třídy. Kazuistika obsahuje rozhovory s Míšovou maminkou, učitelkou mateřské školy i učitelkou základní školy, kde byl Míša u zápisu do první třídy. Právě na Míšovi jsou zřetelně poznatelné některé charakteristiky udávané u nadaných dětí. Přestože Míša nebyl diagnostikován odborníky, sám se přihlásil k inteligenčnímu testu Mensy České republiky a výsledek ukázal IQ v pásmu vysokého nadprůměru. Kazuistika také poukazuje na nesnadné začlenění dítěte s nadprůměrnými schopnostmi do běžné třídy. Ve spolupráci s maminkou jsme nakonec našli řešení v přestupu na jinou školu, kde je Míša spokojený.

Diplomovou práci jsem psala se záměrem, aby přinesla užitečné informace např. učitelkám, které se zúčastnily dotazníkového šetření či rodičům řešícím podobný problém jako Míšova maminka z kazuistiky. Věřím, že tento záměr byl naplněn.

Použitá literatura a prameny

- ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.
- CAMPBELL, J. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-516-4.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DOČKAL, V. *Optimalizace výuky nadaných žáků*. 1. vyd. Brno : CDV MU, 2001.
- DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. 1. vyd. Praha : NLN, 2005. ISBN 80-7106-840-3.
- FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.
- GRUBER, D. *Jak rozvíjet inteligenci svého dítěte*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-097106.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 2. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. Praha : UK PdF, 2005. ISBN 80-7290-213-X.
- JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. 1. vyd. Praha : IPPP ČR, 2006. ISBN 80-86956-19-4.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Tauris, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.

LANDAU, E. *Odvaha k nadání*. 1. vyd. Praha : Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4.

MACHŮ, E. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. 1. vyd. Brno : MU, 2006. ISBN 80-210-3979-5.

MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. 1. vyd. Praha : Grada, 2002. ISBN 80-247-0445-5.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. 5. vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1174-4.

SPÁČILOVÁ, H. *Nadaný žák v primární škole*. Olomouc : UP, 2005.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola – Teorie a praxe*. 1. vyd. Olomouc : UP, 2004. ISBN 80-244-0945-3.

Elektronické dokumenty

FOŘTÍK, V. *Forťtíkův seznam škol* [online]. Cit. 2008-09-24. Dostupné na WWW: <<http://www.centrumnadani.cz/fortikuv-seznam/seznam-skol.html>>

HUČÍN, J. *Talentům je třeba pomoci* [online]. Cit. 2009-11-23. Dostupné na WWW: <<http://www.rodina.cz/clanek2428.htm>>

MAZÁČOVÁ, N. *Víme si rady s nadanými žáky* [online]. Cit. 2007-04-27. Dostupné na WWW: <<http://www.studovna.cz/scripts/detail.asp?id=1071>>

PORTEŠOVÁ, Š. *Dotazník vzdělání* [online]. Cit. 2009-10-09. Dostupné na WWW: <http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=85&jazyk=>>

PORTEŠOVÁ, Š. *Možnosti práce s nadanými dětmi ve škole* [online]. Cit. 2010-01-07. Dostupné na WWW: <http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=49&jazyk=>>

PORTEŠOVÁ, Š. *Nadání v útlém věku* [online]. Cit. 2010-01-07. Dostupné na WWW: <http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=41&jazyk=>

PORTEŠOVÁ, Š. Některé možné sociální a emoční problémy nadaných [online]. Cit. 2007-04-27. Dostupné na WWW: <http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=9&jazyk=>

VONDRÁKOVÁ, E. *Nadané děti (1)* [online]. Cit. 2009-03-27. Dostupné na WWW: <<http://ad.studovna.cz/scripts/detail/asp?id=1001>>

VONDRÁKOVÁ, E. *Nadané děti (2)* [online]. Cit. 2009-03-27. Dostupné na WWW: <<http://ad.studovna.cz/scripts/detail/asp?id=1248>>