



**HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ
FAKULTA**
Univerzita Karlova

**Rozvoj psychosociálních dovedností u mimořádně intelektově
nadaných dětí na prvním stupni základních škol**

**Development of Psycho-social Skills of Intellectually Gifted
Children in Early Primary School**

Bakalářská práce

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Radka Havlová

Praha 2023

Poděkování

Touto formou bych ráda poděkovala paní doktorce Nataše Mazáčové, Ph.D., za cenné připomínky a odborné rady, které mi poskytla a přispěla tak k úspěšnému dokončení této práce. Dále bych ráda poděkovala žákům, rodičům a paní učitelce za součinnost při rozhovorech v rámci aplikační části bakalářské práce. V neposlední řadě děkuji také mé rodině za podporu v průběhu studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou prací „Rozvoj psychosociálních dovedností u mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni základních škol“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 5.5.2023

Radka Havlová

Anotace a klíčová slova

Anotace: Bakalářská práce se zabývá analýzou vybraných psychosociálních dovedností u mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni základní školy. Nejprve definuje pojmy inteligence, nadání, talent a mimořádně intelektově nadané děti z pohledu různých autorů. Následně se zaměřuje na typické charakteristické rysy mimořádně intelektově nadaných dětí a na specifika práce s mimořádně intelektově nadanými dětmi na prvním stupni základních škol s ohledem na jejich odlišnosti v oblasti psychosociální a emoční. Pozornost je věnována zejména schopnost těchto dětí pracovat s chybou, zapojovat se do skupinové práce, zvládat perfekcionismus, soutěživost a prohru. Na tyto psychosociální dovednosti se zaměřil i výzkum pěti mimořádně intelektově nadaných dětí v páté třídě základní školy ve druhé části bakalářské práce, který zahrnoval dvoutýdenní pozorování ve třídě a následné hloubkové rozhovory s žáky, jejich rodiči a učitelkou třídy. Výsledky pozorování a rozhovorů byly zpracovány pomocí metody interpretativní fenomenologické analýzy.

Klíčová slova: mimořádně intelektově nadané děti, základní škola, psychosociální dovednosti

Annotation: The Bachelor's thesis deals with the analysis of selected psychosocial skills in intellectually gifted children in early primary school. First, it defines the concepts of intelligence, giftedness, talent and intellectually gifted children from the perspective of different authors. It then focuses on the typical characteristics of intellectually gifted children and on the specifics of working with intellectually gifted children in the early primary school with regard to their differences in the psychosocial and emotional domains. In particular, attention is paid to the ability of these children to work with error, to engage in group work, to manage perfectionism, competitiveness and defeatism. These psychosocial skills were also the focus of the research on five intellectually gifted children in a fifth grade elementary school in the second part of the thesis. The research included two weeks of classroom observations and follow-up in-depth interviews with the students, their parents, and the classroom teacher. The results of the observations and interviews were processed using the method of interpretative phenomenological analysis.

Keywords: intellectually gifted children, primary school, psychosocial skills

Obsah

Úvod	1
1. Mimořádně intelektově nadané děti.....	4
1.1. Intelekt a nadání	4
1.2. Charakteristiky mimořádně intelektově nadaných dětí.....	10
1.3. Výskyt mimořádně intelektově nadaných dětí v populaci	14
2. Možnosti vzdělávání mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni ZŠ.....	17
2.1. Mladší školní věk	17
2.2. Možnosti vzdělávání mimořádně intelektově nadaných dětí v mladším školním věku	18
3. Specifika práce s mimořádně intelektově nadanými dětmi na prvním stupni ZŠ.....	22
3.1. Mimořádně intelektově nadané děti na prvním stupni ZŠ	22
3.2. Psychosociální dovednosti mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni ZŠ.....	23
3.3. Aktivity podporující rozvoj psychosociálních dovedností mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni ZŠ.....	25
4. Výzkumná část.....	28
4.1. Teoretická a metodologická východiska výzkumu	28
4.1.1. Cíl výzkumu a výzkumná otázka	28
4.1.2. Charakteristika výzkumného vzorku.....	28
4.1.3. Výzkumná metoda.....	31
4.1.4. Metoda provedení výzkumu	32
4.1.5. Metoda analýzy dat	33
4.1.6. Etické hledisko výzkumu	34
4.2. Výsledky výzkumu a jejich interpretace	35
4.2.1. Kazuistika: chlapec, 11 let	35
4.2.2. Kazuistika: chlapec, 12 let	37
4.2.3. Kazuistika: chlapec, 11 let	40
4.2.4. Kazuistika: chlapec, 12 let	43
4.2.5. Kazuistika: dívka, 11 let.....	47
4.3. Shrnutí výsledků kazuistik a diskuse	49
4.3.1. Výsledky pozorování.....	49
4.3.2. Výsledky anamnézy	50

4.3.3.	Výsledky rozhovorů s žáky	50
4.3.4.	Výsledky rozhovorů s rodiči	51
4.3.5.	Výsledky rozhovorů s učitelkou.....	52
4.3.6.	Souhrnné výsledky výzkumu	54
4.3.7.	Diskuse nad výsledky výzkumu	56
Závěr		62
Literatura		64

Seznam zkratek

ADD	porucha pozornosti bez hyperaktivity
ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
ECHA	Evropská rada pro vysoké schopnosti
IPA	interpretativní fenomenologická analýza
IVP	individuální vzdělávací plán
MiND	mimořádně intelektově nadané děti
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
WCGTC	Světová rada pro nadané a talentované děti
ZŠ	základní škola

Úvod

Předložená bakalářská práce se věnuje problematice vybraných psychosociálních dovedností u mimořádně intelektově nadaných dětí (MiND) na prvním stupni základních škol. Mým původním cílem bylo zaměřit se na komplexní zkoumání specifik mimořádně intelektově nadaných dětí v sociální, psychické a emoční oblasti. S ohledem na rozsah bakalářské práce a na široké spektrum psychosociálních dovedností, s nimiž se mimořádně intelektově nadané děti potkávají, jsem však byla nucena omezit se jen na vybrané dovednosti. Domnívám se, že mimořádně intelektově nadané děti jsou v rámci integrace často opomíjeny, případně je věnována pozornost jejich intelektuálnímu rozvoji. Tyto děti však mají často mnohá specifika v oblasti psychosociální a emoční, se kterými by měl učitel na prvním stupni základních škol umět při výuce s mimořádně intelektově nadanými dětmi pracovat.

Cílem práce je identifikovat základní psychosociální a emoční problémy, s nimiž se potýkají mimořádně nadané děti na prvním stupni základních škol. Za tímto účelem si v rámci své bakalářské práce pokládám dvě propojené výzkumné otázky. První otázka vychází z teoretické části práce a je reflektována i ve výzkumné části práce a zaměřuje se na to, „*Jaká jsou psychosociální specifika, s nimiž se potýkají mimořádně intelektově nadané děti na prvním stupni základní školy?*“. Druhá výzkumná otázka je zaměřena na výzkumnou část mé bakalářské práce a zabývá se hledá odpověď na otázku „*Je si učitelka 5. třídy vědoma psychosociálních specifik mimořádně intelektově nadaných dětí, jakým způsobem s těmito specifiky ve třídě pracuje a jak rozvíjí základní psychosociální dovednosti mimořádně intelektově nadaných dětí?*“.

Práce je rozdělena do čtyř kapitol, z nichž první tři jsou teoretické a poslední kapitolu tvoří výzkumná studie. V první kapitole definuji základní teoretické pojmy, s nimiž bakalářská práce operuje jako jsou *intelligence, nadání a mimořádně intelektově nadané děti* a věnuji se základní analýze problematiky mimořádně intelektově nadaných dětí z hlediska jejich specifik a výskytu v populaci.

Druhá kapitola se věnuje možnostem vzdělávání mimořádně intelektově nadaných dětí¹ na prvním stupni základní školy, tedy v období mladšího školního věku. Nejprve

¹ Ačkoliv by měl být z hlediska terminologie užíván na prvním stupni základní školy „mimořádně intelektově nadaný žák“, v odborné literatuře se pro tuto cílovou skupinu používá označení „mimořádně intelektově

stručně charakterizují projevy typické pro mladší školní věk, aby bylo patrné, v jakých projevech se mimořádně intelektově nadané děti odlišují od svých vrstevníků. Následně stručně shrnuji základní dokumenty rámující vzdělávání mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni základní školy. Pozornost je dále věnována možnostem integrace mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni základních. Jelikož k dané problematice existuje relativně hodně literatury a tato kapitola tvoří pouze základní teoretický rámec pro moji bakalářskou práci, věnuji se této problematice jen stručně, aby byla patrná možná širší přístupů k mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni základních škol.

Třetí kapitola se zabývá specifiky práce s mimořádně intelektově nadanými dětmi na prvním stupni základních škol zejména s ohledem na rozvoj jejich měkkých psychosociálních dovedností. Pozornost je věnována intelektovým, sociálním a emočním specifikům mimořádně intelektově nadaných dětí i dalším vývojovým specifikám a poruchám, s nimiž se mimořádně intelektově nadané děti mohou potýkat. Druhá část třetí kapitoly identifikuje hlavní měkké psychosociální dovednosti, které by měly být rozvíjeny nejen u mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni základní školy. Mezi tyto základní měkké dovednosti patří zejména dovednosti v oblasti motivace a překonávání překážek, spolupráce, trpělivosti, samostatnosti, kreativity a schopnost sebereflexe a kritického myšlení. V závěrečné části třetí kapitoly jsou nastíněny aktivity podporující rozvoj psychosociálních dovedností mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni základní školy. Konkrétně se jedná o specifika práce s mimořádně intelektově nadaných dětí v oblasti jejich zapojení do skupinové práce, spolupráce s pomalejšími žáky, respektování autority učitele a ostatních žáků, práce podle zadání, zvládnání vlastního selhání, práce s chybami, přijetí vlastních nedostatků, zvládnání vzteku, budování zdravé sebedůvěry, trénink pozornosti, soustředěnosti či paměti.

Čtvrtá kapitola shrnuje průběh a výsledky výzkumu, který se mi podařilo realizovat v březnu 2023 v páté třídě malé soukromé základní školy v Praze. Během dvou týdnů jsem pozorovala pět mimořádně intelektově nadaných dětí během výuky a přestávek a následně jsem provedla hloubkové rozhovory s žáky, jejich rodiči a učitelkou této třídy, abych měla komplexní náhled na situaci mimořádně intelektově nadaných dětí v této třídě. Pozornost jsem přitom věnovala analýze vybraných psychosociálních dovedností mimořádně

nadané dítě” (MiND), proto se této terminologie držím ve své bakalářské práci i já a hovořím o mimořádně intelektově nadaných **dětech**, nikoliv **žácích**.

intelektově nadaných dětí, zejména jejich soutěživosti, zapojení do skupinové práce, schopnosti prohrávat či pracovat s chybou.

Problematice mimořádně intelektově nadaných dětí se dlouhodobě věnují organizace zejména v západní Evropě a Spojených státech. Mnohé jsou sdruženy v mezinárodních asociacích jako například Světová rada pro nadané a talentované děti (WCGTC) či Evropská rada pro vysoké schopnosti (ECHA).

V Českém prostředí se mimořádně intelektově nadaným dětem věnují pedagogicko-psychologické poradny, které jako jediné mohou oficiálně diagnostikovat mimořádné intelektové nadání dětí. Mimořádně intelektově nadaným dětem se v českém prostředí věnuje i relativně mnoho neziskových organizací. V Praze se jedná zejména o Centrum nadání, Centrum pro talentovanou mládež, Společnost pro talent a nadání, Qiido či MENSU. Tyto organizace se věnují identifikaci mimořádně intelektově nadaných dětí, práci s těmito dětmi, jejich rodinami i školami. Některé pořádají i semináře pro učitele, jak s mimořádně intelektově nadanými dětmi pracovat. V Brně se problematice mimořádně intelektově nadaných dětí věnuje Dr. Portešová, která o problematice mimořádně intelektově nadaných dětí přednáší i na Masarykově Univerzitě. Díky rozvoji sociálních sítí se mohou rodiče mimořádně intelektově nadaných dětí sdružovat i ve virtuálním prostoru například na Facebooku v rámci různých skupin zaměřených na mimořádně intelektově nadané děti.

V práci jsem vycházela zejména z českých odborné literatury, kterou jsem doplnila i anglickojazyčnými a českými odbornými výzkumnými články a studiemi. Seznam použité literatury je uveden v závěru této práce a obsahuje i odkazy na některé bakalářské, diplomové a disertační práce, které byly k problematice mimořádně intelektově nadaných dětí v České republice v posledních desetiletích obhájeny a které svědčí o rostoucí zájem vysokoškolských studentů o problematiku mimořádně intelektově nadaných dětí.

Pro lepší ilustraci možností práce s mimořádně intelektově nadanými dětmi uvádím v příloze i některé materiály organizace Qiido používané jako obohacující materiál ve výuce mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni základní školy. Jedná se o materiály, které mi byly poskytnuty na základě účasti na konferenci organizované Qiido v říjnu 2021 pro učitele základních škol týkající se vzdělávání mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni základních škol. Tyto materiály nesmí být reprodukovány ani dále používány bez souhlasu Qiido.

1. Mimořádně intelektově nadané děti

1.1. Intelekt a nadání

Inteligenci začal jako první zkoumat A. Binet, který rovněž navrhl první testy měření inteligence. Intelektový výkon tak patří v současnosti k nejlépe měřitelným složkám inteligence. Klasické měření inteligence prostřednictvím tzv. inteligenčního kvocientu (IQ) porovnává mentální a chronologický věk testované osoby a je možno spočítat ji pomocí rovnice

$$IQ = (\text{mentální věk} / \text{chronologický věk}) * 100$$

Ačkoliv bylo v uplynulém století představeno několik teorií inteligence, stále neexistuje jedna všeobecně uznávaná definice inteligence. D. **Wechsler** definoval inteligenci jako „*schopnost jednat účelně, myslet racionálně a účinně se přizpůsobit prostředí*“ (Stehlíková 2022, s. 24); považoval tedy inteligenci za globální schopnost jedince postupovat tak, aby jeho činnost byla podřízena účelu, aby racionálně myslel a účinně postupoval v daném prostředí. Dle W. **Sterna** představuje inteligence „*schopnost přizpůsobit se novým požadavkům tím, že se užije myšlenkových prostředků odpovídajících účelu*“ (Stehlíková 2022, s. 24). C. **Spearman** definoval inteligenci jako „*schopnost vidět souvislosti*“ (Sejvalová 2004b). J. **Piaget** definoval inteligenci jako „*stav rovnováhy, k němuž směřují adaptace senzomotorické a poznávací a také všechny asimilační a akomodační styky mezi organismem a prostředím*.“ (Jurášková 2006, s. 24). R.J. **Sternberg** definuje inteligenci jako „*schopnost učit se ze zkušenosti, dobře uvažovat, pamatovat si podstatné informace a dobře zvládat požadavky každodenního života*“ (Atkinson a kol. 2003, s. 444-445).

H. **Gardner** se zabýval mnohonásobnou inteligencí, neboť klasická inteligence měřená prostřednictvím IQ testů podle něj nepostihuje celou šíři schopností a dovedností člověka. Inteligenci proto rozdělil do devíti tzv. center nadání, kterým odpovídá devět druhů inteligence. Těmi jsou inteligence logicko-matematická, prostorová, lingvistická, tělesně-pohybová (kinestetická), hudební (hudebně-rytmická), intrapersonální, interpersonální, přírodovědná a existenciální (Šnajdrová 2013, viz Přílohu č. 1.).

Od pojmu inteligence je třeba odlišit pojem **nadání**. Podobně jako v případě inteligence neexistuje všeobecně přijímaná definice nadání. Fořtíková (2009, s. 8) uvádí některé z nejasností panujících mezi odborníky ohledně definování nadání: dle některých odborníků má nadání v určité míře a oblasti každý, zatímco jiní autoři hovoří o nadání jen u výjimečných osobností; někteří odborníci vztahují nadání jen na oblast intelektu, zatímco většina odborníků v současnosti vymezuje nadání více faktory a zdůrazňuje i roli tvořivosti, produktivity myšlení a motivace u nadaných jedinců.²

Již v roce 1964 se pokusil L.J. Lucito utřídit 113 definic nadání, přičemž dospěl k poznatkům, že mnoho definic vychází z analýzy charakteristik geniálních historických osobností. Poté, co se začalo měřit IQ, většina definic vymezovala nadání jako hodnotu přesahující IQ 130, přičemž se paralelně objevují i sociální definice nadání rozšiřující koncept nadání na činnosti a oblasti, ve kterých jedinec podává vysoký výkon. Kreativní definice nadání se zaměřovaly na tvořivost jako významnou součást nadání, zatímco procentuální definice nadání se pokoušely vyjádřit, kolik procent jedinců patří v rámci daného ročníku populace mezi nadané (Hříbková 2009, s. 40 až 41). H. J. Eysenck a P.T. Barret uvádějí tři způsoby definování nadání: 1. nadání jako synonymum vysokého IQ, 2. nadání ve vztahu ke kreativitě a 3. nadání jako vysoký stupeň rozvoje specifických schopností (Hříbková 2009, s. 42).

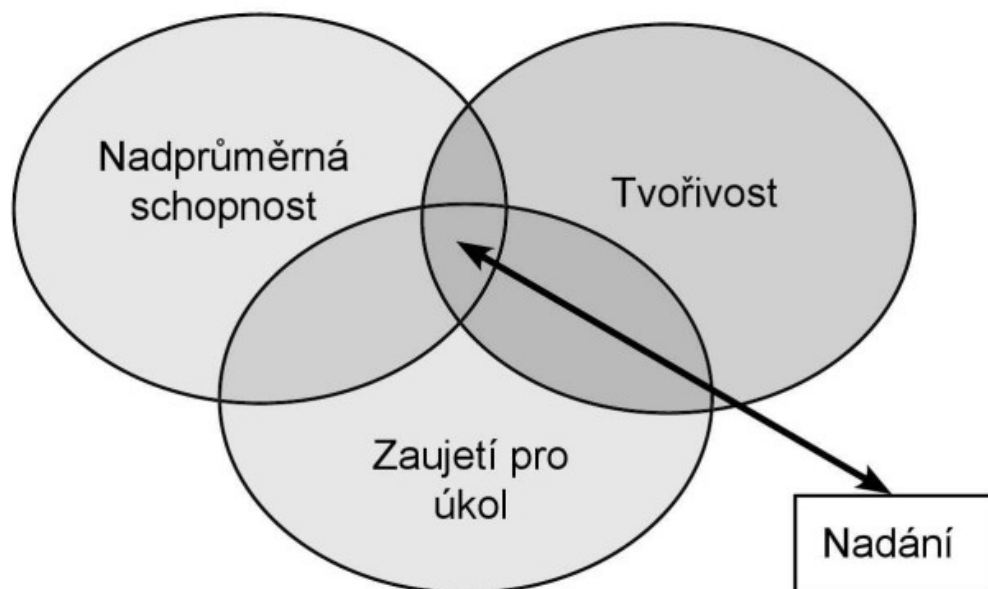
Za základní znaky, potřebné k realizaci nadání, považuje Sternberg výjimečnost, vzácnost, produktivitu, prokazatelnost a hodnotu (Fořtíková 2009, s. 8). Mezi hlavní druhy nadání patří podle něj nadání intelektové, pohybové, umělecké a praktické. Intelektové (rozumové) se nejčastěji posuzuje podle hodnoty IQ. Mnoho odborníků se domnívá, že vysoké intelektové nadání je často spojeno s dalšími oblastmi, v nichž daný jedinec exceluje, neboť děti s intelektovým nadáním jsou oproti svým vrstevníkům charakteristické velkým

² Situaci dále komplikuje skutečnost, že se odborníci často neshodnou nejen na definici nadání, ale hovoří i o **talentu**, který je od nadání potřeba odlišit. Nadání vnímají jako určitou vrozenou dispozici člověka, zatímco talent chápou jako rozvinutou formu nadání díky péči, svědomitosti, tendenci dokončit zadaný úkol a vylepšit své schopnosti (Fořtíková 2009, s. 7). Musil (1985, s. 56) se domnívá, že „*nadání označuje neucelený souhrn příznivých osobnostních předpokladů na nějakou tvořivou činnost - vrozenou i výchovou nebo vlastním úsilím získanou, které však dotýčný jedinec (nositel nadání) ještě soustavněji a přesvědčivě nepoužil před okolím a ani sám před sebou.*“ Podle Musila tak hraje velkou roli ve vysvětlení pojmu nadání genetika (nadání vyjadřuje něco dané - dané už od počátku) a dále také výchova (sociální prostředí, podněty, motivace) i vlastní úsilí a zájem dále se rozvíjet. Naproti tomu u talentu nejde rozpoznat, jestli se jedná o něco daného, anebo o postupně rozvíjené kvality. Pojem talent diferencuje jako „*ucelenější systém příznivých osobnostních předpokladů na nějakou tvořivou činnost, vrozených i získaných ve vzájemném působení s prostředím. Talent se opakovaně a soustavně potvrdzoval pozoruhodnými výsledky i tvořivými realizacemi*“ (Musil 1985, s. 56).

náskokem ve vývoji v různých oblastech, jako je řeč, psaní a čtení, které často souvisí s touhou po poznání a získávání nových informací. (Pličková 2023).

Podíváme-li se blíže na koncepty nadání, existuje několik uznávaných modelů nadání. S ohledem na rozsah bakalářské práce představím jen základní modely, z nichž je patrný vývoj chápání nadání.³ Za základní je považován **tříkruhový model Josepha Renzulliho**. Ten zdůrazňuje nutnost nejen nadprůměrných schopností nadaných dětí, ale i jejich tvořivost a zaujetí pro úkol. Mimořádně intelektově nadané dítě tedy musí vykazovat nejen vysoký intelekt, ale musí být rovněž motivováno, pracovité, vytrvalé a tvořivé.

Obrázek 1: Tříkruhový model nadání Josepha Renzulliho

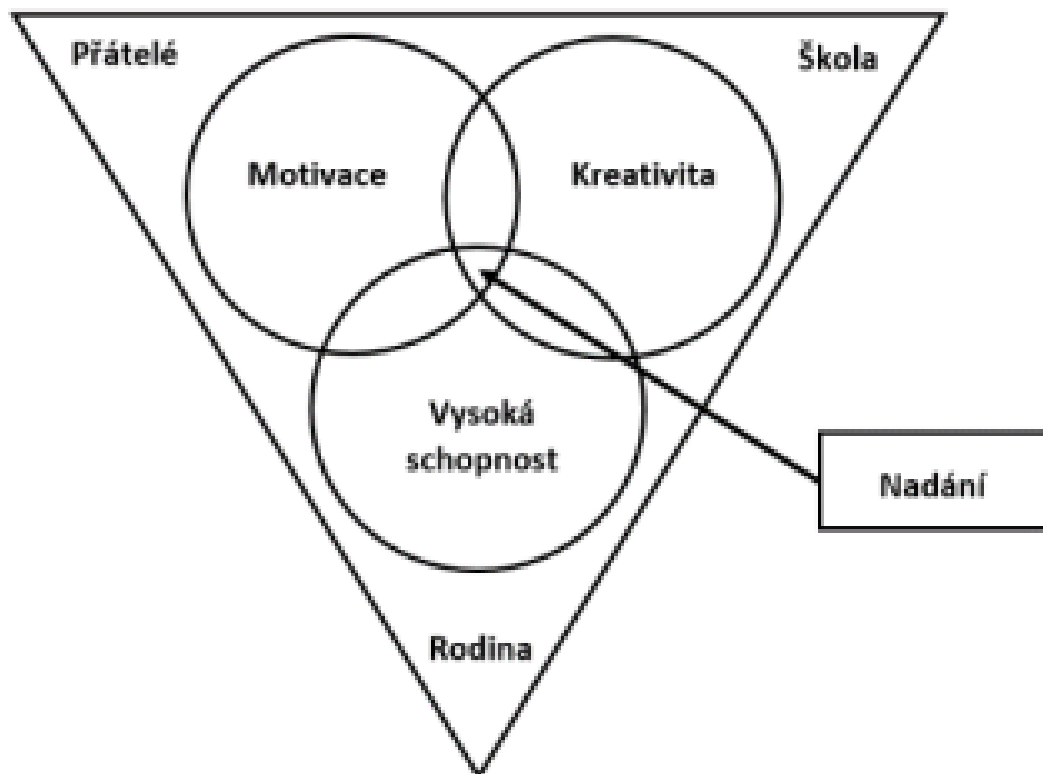


Zdroj: Fořtíková 2009, s. 9

³ Další modely nadání viz Hříbková (n.d.)

Na Renzulliho model následně Franz **Mönks**, který doplnil Renzulliho tříkruhový model o faktory prostředí: školu, rodinu a okruh přátel a širší veřejnosti. Dle Mönkse tak nadání ovlivňuje inteligence, schopnost prosadit se, vysoká motivace, ale i prostředí, které na člověka působí.

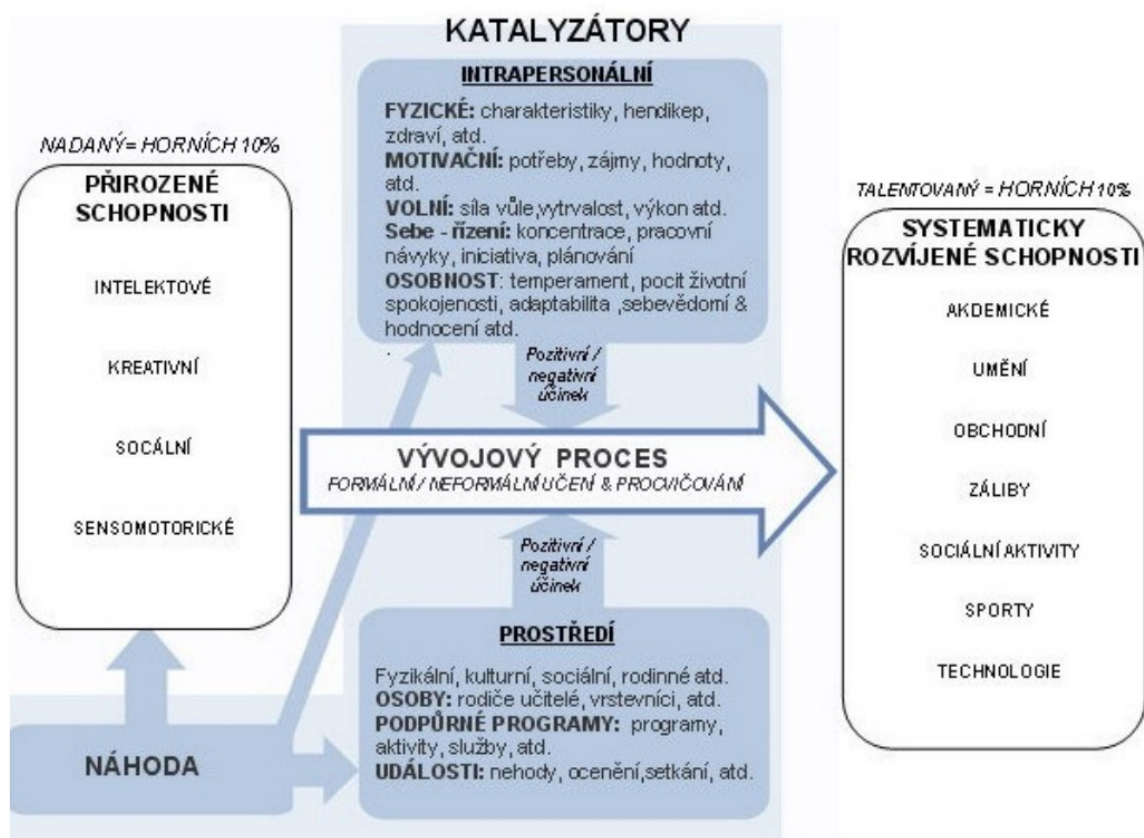
Obrázek 2: Trojstranný model nadání Franze J. Mönkse



Zdroj: Machů 2006, s. 24

Gagného model diferencovaného talentu a nadání zdůrazňuje, že nadání reprezentuje samostatné či vzájemně se prolínající a doplňující přirozené mimořádné schopnosti, které umožňují nadstandardní výkon v jedné či více oblastí, přičemž ve středu Gagného modelu se nachází tzv. katalyzátory rozdělené na vnitřní a vnější, které ovlivňují projevení nadání, a které lze rozdělit do čtyř primárních skupin (intelektové, tvořivé, socioafektivní, senzomotorické).

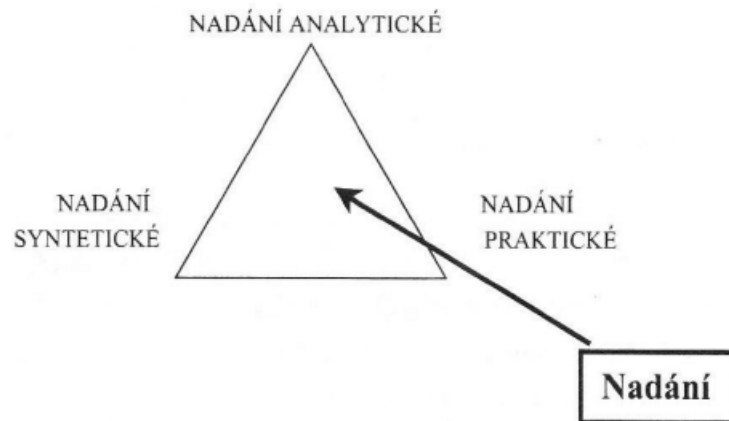
Obrázek 3: Gagného model diferencovaného talentu a nadání



Zdroj: Portešová 2021

Sternbergův triarchický model nadání zpochybňuje objektivitu měření inteligence pomocí IQ testů, které podle Sternberga nejsou schopny měřit míru uplatnění jedince v adaptaci na nové a neznámé situace. Autor proto klade důraz na komplexní pohled na nadání, přičemž odlišuje tři základní druhy nadání: analytické (schopnost rozebrat problém a rozumět jeho částem), syntetické (schopnost pochopení problému, intuice a kreativity) a praktické (schopnost aplikace analytické či syntetické inteligence do praxe) (Machů 2010, s. 25).

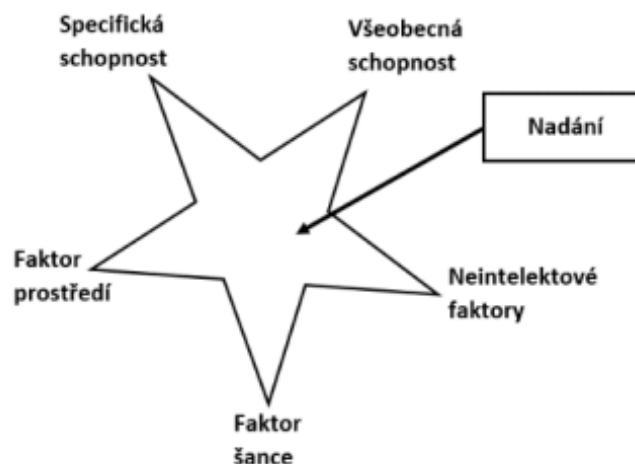
Obrázek 4: Triarchický model nadání Roberta J. Sternberga



Zdroj: Machů 2010, s. 25

Tannenbaumův hvězdicový model nadání se pokouší postihnout všechny faktory ovlivňující nadání. Vymezuje celkově pět faktorů ovlivňujících nadání, jimiž jsou výjimečná obecná intelektová schopnost, speciální schopnosti související s konkrétní oblastí, podpůrné prostředí, nápomocné neintelektové rysy (včetně motivace a tvořivosti) a šťastná náhoda v těžkých fázích života. (Machů 2010, s. 27).

Obrázek 5: Tannenbaumův hvězdicový model nadání



Zdroj: Machů 2010, s. 27

1.2. Charakteristiky mimořádně intelektově nadaných dětí

Podobně jako v případě nejednoznačné definice nadání neexistuje ani jedna všeobecně uznávaná definice mimořádně intelektově nadaných dětí. Na úvod této podkapitoly proto vybírám několik definic, z nichž je patrný odlišný přístup jednotlivých autorů k problematice mimořádně intelektově nadaných dětí.

P. **Witt** ve spolupráci s Center for Gifted Education mimořádně intelektově nadané dítě charakterizoval jako dítě, které „*soustavně vykazuje významné výkony v jakékoliv hodnotné oblasti snažení*“ (Jurášková 2003, s. 21). S další definicí mimořádně intelektově nadaných dětí přišel v 70. letech 20. století školní inspektor S. **Marland**, podle nějž mimořádně intelektově nadané děti „*disponují reálnými potencionálními schopnostmi, které jsou výrazem jejich možností vysokých výkonů v intelektuální, kreativní, umělecké, (hudební či výtvarné) nebo jiné specifické akademické oblasti, nebo výrazem jejich neobyčejných vůdcovských kvalit. Jsou to děti, které pro to, aby mohly uskutečnit svůj příspěvek pro sebe i pro společnost, vyžadují diferencovanou nabídku výuky a podnětná opatření, jaká v běžné škole obvykle nejsou k dispozici.*“ (Mönks a Ypenburg 2002, s. 16).

J. **Freemanová**, zakladatelka Evropské rady pro vysoké schopnosti (European Council for High Ability, ECHA) považuje za mimořádně intelektově nadané ty děti, které „*prokazují ve své aktivitě vysoké a mimořádné nadprůměrné schopnosti bez ohledu na pole jejich působnosti*“ (Freeman 2013). E. **Winnerová** uvádí tři základní atypické charakteristiky mimořádně nadaných dětí, jimiž jsou předčasnost, trvání na vlastním tempu a postupu a mimořádná vnitřní motivace (Vondráková 2006).

V českém prostředí definuje **Havingerová** (2012, s. 17) nadané dítě jako takové dítě, které „*soustavně vykazuje významné výkony v nějaké hodnotné oblasti snažení. Nadané chování je rozvinutí dispozice či realizace potenciálu.*“ Dle **Sejvalové** (2004a) jsou mimořádně intelektově nadané děti „*děti, které jsou identifikovány profesionálně kvalifikovanými osobami jako děti s předpoklady pro vysoký výkon. Tyto děti vyžadují diferencované vzdělávací programy a péči nad rámec výuky běžně poskytované klasickým vzdělávacím programem k tomu, aby mohly přispět ke svému prospěchu i užítku společnosti*“.

Hříbková (2009, s. 44) při definování mimořádně intelektově nadaných dětí klade důraz na multidimenzionální definici, podle které jsou vysoce rozvinuté schopnosti pouze jedním z předpokladů k podání mimořádného výkonu, neboť výsledek činnosti a její průběh ovlivňují další nekognitivní charakteristiky a osobnostní vlastnosti, stejně jako sociální prostředí.

Na základě výše uvedených definic můžeme shrnout hlavní znaky, jimiž se vyznačují mimořádně intelektově nadané děti. Dle Vondrákové (2006) patří mezi specifika mimořádně intelektově nadaných dětí skutečnost, že znalostmi přesahují stanovené požadavky, mají problematický přístup k pravidlům školní práce související s tendencí k vytvářet si vlastní pravidla, mají sklony k perfekcionismu, jejich způsob komunikace s učiteli může být kontroverzní, mají vlastní pracovní tempo, vytváří vlastní kreativní postupy řešení úloh, nejsou příliš ochotné spolupracovat v kolektivu, rychle se orientují v učebních postupech, mají zálibu v řešení problémových úloh, mají velmi rozvinutou schopnost koncentrace a paměti, jsou značně kreativní a velmi motivovaní rozšiřovat základní učivo do hloubky a získané znalosti a dovednosti uplatňovat v praxi.

Dle Sejalové (2004a) vykazují mimořádně intelektově nadané děti vysoký potenciál v jedné či více z těchto oblastí: všeobecné intelektové schopnosti, specifická/jednotlivá akademická způsobilost, kreativní a produktivní myšlení, schopnosti vůdcovství, výtvarné umění či psychomotorické schopnosti.

Mezi typické znaky mimořádně intelektově nadaných dětí patří extrémní vyspělost v jakékoli oblasti učení a výkonu. Často se u nich projevuje asynchronní vývoj, kdy v některých oblastech vývoje jsou významně napřed, zatímco jejich výkon v jiných oblastech je buď adekvátní jejich věku nebo dokonce vykazují opožděný vývoj. Zejména děti s mimořádným nadáním ve verbální oblasti mívají na svůj věk velmi širokou slovní zásobu a vyspělý verbální projev, často začínají mluvit ve větách již před prvním rokem a velmi rychle jsou schopny tvořit složité věty s výrazy, které neodpovídají jejich věku. Většina mimořádně intelektově nadaných dětí se učí od mala samostatně, přirozeně a neuvěřitelně rychle. Velmi brzy zvládají složitější myšlenkové operace než jejich vrstevníci, již v předškolním věku dávají přednost komplexním a náročným úkolům.

Mimořádně intelektově nadané děti mívají značně rozvinuté abstraktní myšlení, chápou jasně vztahy příčiny a následku, velmi brzy chápou vzorce, vztahy a souvislosti mezi jevy a často přicházejí s alternativními a „lepšími způsoby“ řešení problémů. Ta navrhují svým spolužákům, učitelům a dalším dospělým, a to ne vždy úplně vhodným způsobem. Mimořádně intelektově nadané děti bývají velmi kreativní, jsou schopny přenášet své vědomosti do nových situací a do řešení nových problémů. Současně se často chtějí podílet o vše, co vědí a snaží se na sebe poutat nepřiměřenou pozornost dospělých či učitelů.

Mimořádně intelektově nadané děti jsou často velmi zvědavé a zvědavé, zajímají se o dění kolem sebe, kladou nekonečné otázky a jsou nadšenými pozorovateli. Jsou často horliví, dokáží být zcela pohlceni svými aktivitami či myšlenkami. Bývají silně motivovány pouštět se do aktivit, které je zajímají. Rádi pracují nezávisle, často jim vyhovuje i samostudium. Často mívají velkou dávku energie, jsou esteticky založení a mají zvýšený smysl pro spravedlnost, morálku a fair play.

Mnoho mimořádně intelektově nadaných dětí mívá neobvyklé zájmy či koníčky. Často se zajímají o záležitosti, které jejich vrstevníky nezajímají, zajímají je globální problémy a o globální témata berou osobně. Mívají sofistikovaný smysl pro humor a vynikající paměť. Často jsou rovněž přirozenou autoritou a rádi zaujímají vůdčí pozice.

Na druhou stranu mimořádně intelektově nadané děti často odmítají práci nebo pracují nedbale zejména na úkolech, které je nezajímají, nebaví nebo jim přijdou zbytečné. Často jim nevyhovuje tempo práce ostatních spolužáků, zejména pokud je výrazně pomalejší nebo pokud mimořádně intelektově nadaní žáci nevidí jasný pokrok práce. Tito žáci také často protestují proti rutinní a předvídatelné práci. Pokud jim přijdou některé příkazy dospělých nebo vyučujících zbytečné, odmítají se jimi řídit.

Mimořádně intelektově nadané děti se často rovněž ptají na choulostivé otázky a vyžadují zdůvodnění, proč se mají věci dělat určitým způsobem. U některých se projevuje denní snění, tyto děti působí jakoby „mimo“, zejména pokud se mají věnovat aktivitám, které je nezajímají či nebaví. Ostatní spolužáci ve škole rovněž těžko nesou situace, kdy mimořádně intelektově nadané děti ovládají skupinové a třídní diskuse nebo bývají panovační k učitelům i spolužákům.

Mimořádně intelektově nadané děti se často odmítají podřídit řešení, se kterým nesouhlasí nebo které se jim nelíbí. Z tohoto důvodu často odmítají skupinovou práci a kooperativní učení. Některé mimořádně intelektově nadané děti tak často při práci, která je nebaví, hrají pro spolužáky divadlo, ruší ostatní při práci a mohou se stát „třídními šašky“.

Mimořádně intelektově nadané děti bývají rovněž netolerantní k nedokonalosti vůči sobě i ostatním, jsou často přecitlivělí vůči kritice a snadno se rozpláčou. Je tak zřejmé, že vysoké intelektové nadání ještě neznamená vysokou emoční inteligenci a vysokou schopnost vyrovnávat se s psychosociálními problémy. U některých mimořádně intelektově nadaných dětí, které se ve škole setkávají s nepochopením či opakovaným vlastním selháním, se může stát, že mohou zanevřít na školu, neboť se domnívají, že je škola nic nového neučí a škola je k ničemu.

Ohledně mimořádně intelektově nadaných dětí existuje i mnoho mýtů. Jeden z nich chápe mimořádně intelektově nadané děti jako bezproblémové, kterým není třeba věnovat žádnou speciální péči, neboť jsou to děti chytré a ve škole zvládnou vše samy. To sice může platit o intelektových dovednostech mimořádně intelektově nadaných dětí, jak ale ukáží v další části bakalářské práce, neplatí to v oblasti psychosociálních dovedností, ve kterých mají mnohé mimořádně intelektově nadané děti značné problémy. Mimořádné nadání se totiž vyskytuje jako „**dvojí výjimečnost**“ s dalšími specifiky, například specifickými poruchami učení, ADHD či Aspergerovým syndromem.⁴ Mimořádně intelektově nadané děti by proto měly být v systému školství vnímány jako děti se specifickými vzdělávacími potřebami.

Od mimořádně intelektově nadaných dětí je potřeba odlišit děti bystré, které se na první pohled mohou s mimořádně intelektově nadanými dětmi zaměňovat (Kovářová a Klugová, 2009). Hlavní rozdíly mezi bystrými a mimořádně intelektově nadanými dětmi shrnuje následující tabulka.

⁴ Problematika mimořádně intelektově nadaných dětí s dvojí výjimečností je rozpracována například v Portešové a Poledňákové (2016).

Tabulka 1: Rozdíl mezi bystrým a nadaným dítětem dle Cvetkovič-Lay

Bystré dítě	Nadané dítě
Zná odpovědi	Klade otázky
Zajímá se	Je zvědavé
Má dobré nápady	Má neobvyklé nápady
Odpovídá na otázky	Zajímá se o detaily, rozpracovává a dokončuje
Je vůdcem skupiny	Je samostatné, často pracuje samo
Se zájmem naslouchá	Projevuje silné emoce, přitom poslouchá
Lehce se učí	Všechno už ví
Je u vrstevníků oblíbený	Více mu vyhovuje společnost starších dětí a dospělých
Chápe významy	Samostatně vyvozuje závěry
Vymýšlí úkoly a úspěšně je řeší	Iniciuje projekty
Přijímá úkoly a poslušně je vykonává	Úkoly přijímá kriticky, dělá jen to, co ho baví
Přesně kopíruje algoritmy úloh	Vytváří nová řešení
Dobře se cítí ve škole	Dobře se cítí při učení
Přijímá informace, vstřebává je	Využívá informace, hledá nové možnosti aplikace
Dobře si pamatuje	Kvalitně usuzuje
Je vytrvalý při sledování	Velmi pozorně sleduje
Je spokojený se svým učením a výsledky	Je velmi sebekritické

Zdroj: Kovářová a Klugová, 2009, s. 44

1.3. Výskyt mimořádně intelektově nadaných dětí v populaci

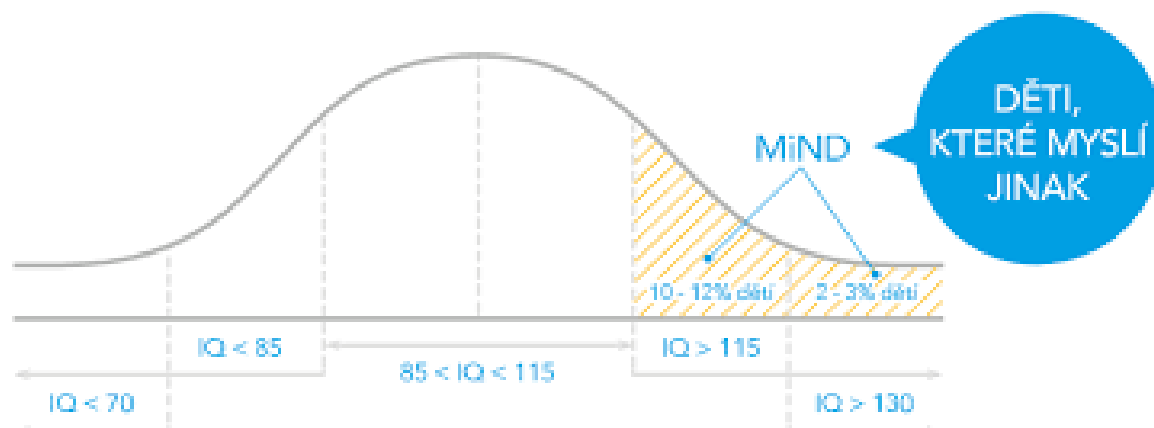
K diagnostice nadání u dětí se používají různé testové metody. K nejběžněji používaným patří komplexní IQ testy jako Wechslerův inteligenční test WISC III, Vídeňský maticový test, Amthauerův TSI, Bochumský test, Ravenovy progresivní matice či Kohsovy kostky (Raboch a Pavlovský 2012, s. 81). Pro oficiální diagnózu mimořádného intelektového nadání je potřeba, aby tyto testy byly provedeny v PPP.

Tabulka 2: Klasifikace stupňů nadání podle IQ

Gagného metrický systém		Nordbyho členění intelektově nadaných	
Stupeň nadání	IQ	Stupeň nadání	IQ
Mírné nadání	120-134	Bystrý jedinec	115-129
Střední nadání	135-144	Nadaný jedinec	130-144
Vysoké nadání	145-154	Vysoce nadaný jedinec	145-159
Výjimečně nadání	155-164	Výjimečně nadaný jedinec	160-174
Extrémně nadání	Nad 165	Velmi vysoce nadaný jedinec	Nad 175

Zdroj: Kovářová a Klugová, 2009, s. 22-24

Obrázek 6: Rozdělení populace dle IQ a MiND



Zdroj: Qiido n.d.

V populaci se vyskytuje zhruba 2-3% dětí mimořádně intelektově nadaných a cca 10-12% nadaných dětí (Štefáčková 2020). Za mimořádně intelektově nadané dítě se považují děti, které v testech inteligence dosáhnou hodnotu IQ nad 130, za nadané děti, které dosáhnou hodnoty IQ nad 115 (Qiido n.d.).

Podle informací organizace Qiido, která se věnuje mimořádně intelektově nadaným dětem, je v České republice ve věku 3 až 15 let až 220.000 nadprůměrně a mimořádně intelektově nadaných dětí, z toho přibližně 44.000 jsou děti mimořádně intelektově nadané (Qiido n.d.).

Mimořádně intelektově nadané děti jsou často děti mimořádně inteligentních rodičů, většinou vysokoškolsky vzdělaných, pocházejících z vyšší střední a vyšší vrstvy a z rodin, kde se klade vysoký důraz na vzdělání. Tyto děti jsou často intelektově rozvíjeny i v rámci volnočasových aktivit (šachy, deskové hry, debaťní kroužky...). Tato tvrzení však neplatí stoprocentně, neboť mezi sociálně slabšími vrstvami je menší šance identifikace mimořádně intelektově nadané děti. Podle údajů MŠMT je v České republice aktuálně diagnostikováno pouze 2.244 nadaných žáků základních škol, z nichž je 894 mimořádně nadaných. To je stále jen zlomek (0,2 %) z celkového počtu 940.928 školáků ve věku 3 až 15 let (Štefáčková 2020).

Mimořádně intelektově nadané děti netvoří homogenní skupinu. Dle typologie G.T. Bettse a M. Neiharta je možno MiND rozdělit do **šesti základních profilů** podle jejich sociálních a emočních projevů: úspěšní, autonomní, skrývači schopností, kreativní rebelové (vysoce tvořivé nadané děti), defenzivní odpadlíci a MiND s dvojitou výjimečností.⁵ Úspěšné nadané dítě bývá často jako nadané identifikováno, dobře se učí, nemá žádné problémy s chováním a dovede jednat s dospělými. Autonomní MiND bývají velmi nezávislé a samostatné, přirozeně rozvíjí své nadání, aniž by potřebovaly pomoc okolí. Mívají kladné sebehodnocení, nebojí se riskovat a bývají pozitivně naladěné.

Skrývači schopností jsou MiND, které se snaží zapadnout mezi své vrstevníky a touží být jimi přijímány, proto často své nadání skrývají, aby „zapadly“. Často jsou sebekritické a mají nízké sebevědomí a sebehodnocení. Kreativní rebelové jsou děti velice tvořivé, mají mnoho nápadů a rády experimentují. Jejich chování bývá často konfliktní, obtížně se přizpůsobují pravidlům a řádu a často rovněž odporují dospělým autoritám. Defenzivní odpadlíci neboli „ztroskotané“ MiND jsou často z hlediska chování konfliktní ve vztahu k autoritám, ve škole zlobí a vyrušují nebo se projevují apaticky a na školu zcela resignují, neboť mají pocit, že jim nikdo nerozumí a škola jim nic nepřináší.

MiND s dvojitou výjimečností jsou děti, u kterých je mimořádné intelektové nadání kombinováno s další výjimečností, často způsobenou vývojovou poruchou. Nejčastěji se jedná o různé poruchy učení (dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie, dyspraxie, dysortografie atd.), poruchy chování (ADHD, ADD) či Aspergerův syndrom, případně smyslové poruchy nebo fyzické postižení.

⁵ Podrobné profily jednotlivých MiND lze najít v brožuře „Osobnostní profily mimořádně nadaných žáků“ na internetových stránkách Qiido, viz <https://www.qiido.cz/wp-content/uploads/2020/09/Qiido-osobnostni-profil-y-MiND.pdf>

2. Možnosti vzdělávání mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni ZŠ

2.1. Mladší školní věk

První stupeň základní školy odpovídá z hlediska vývojové psychologie mladšímu školnímu věku dítěte. Dříve než se pustím do analýzy specifík vzdělávání MiND na prvním stupni ZŠ, stručně shrnuji základní poznatky o typickém vývoji dětí v tomto období, což má za cíl pochopit odchylky vývoje u MiND a jejich psychosociální specifika analyzovaná ve třetí kapitole práce. Mladší školní věk (prepuberta) zahrnuje období mezi 6. a 11. rokem a bývá považován za relativně klidné období ve vývoji dítěte, Freud jej označuje za stadium sexuální latence. Z hlediska fyzického vývoje sice děti v tomto období fyzicky rostou do výšky a zdokonalují své motorické dovednosti, vývoj však není tak překotný jako v předcházejících vývojových obdobích. Tělesně i psychicky bývají v tomto období vyspělejší dívky.

Z hlediska psychického vývoje dítě dozrává, zdokonaluje se jeho myšlení, dle Piagetovy teorie se dítě v tomto období dostává se do fáze konkrétního logického myšlení, pro které bývá typická decentrace, konzervace a reverzibilita (Vágnerová 2012, s. 267-270). Toto období bývá nazýváno stadiem naivního vědce, neboť u dětí se rychle rozvíjí logické a analyticko-syntetické myšlení, ale zatím se vztahuje spíše ke konkrétním jevům a operacím. Nárůst dovedností souvisí i s učením se schopnostem číst, psát a počítat. Paměť v tomto období bývá spíše mechanická, děti však začínají chápat pojmy prostoru a času. Velkou roli stále hrají hry a četba knih, vedoucí k rozvoji čtenářské gramotnosti i fantazie dítěte.

Děti se v tomto období učí ovládat své emoce, impulzivní chování i odsouvat okamžité uspokojování potřeb. Děti jsou v tomto období relativně emočně stabilní a zvyšuje se rovněž jejich samostatnost. To souvisí i se zásadní sociální změnou v mladším školním věku, kterou je nástup dítěte do základní školy, který zásadně proměňuje postavení a role dítěte. Dítě přijímá novou roli školáka a spolužáka, učí se podřizovat se autoritě učitele i spolupracovat s ostatními spolužáky ve třídě. Učí se rovněž věnovat se i aktivitám, které ho nebaví či dokončovat zadané úkoly. Celkově by se však dítě mělo ve škole cítit spokojeně, mělo by se do školy těšit a mělo by mít ve škole dobré vztahy s učitelkou i spolužáky.

S ohledem na relativně vysokou zátěž ve škole by dítě mělo být ve volném čase přiměřeně rozvíjeno, nemělo by však být přetěžováno velkým množstvím mimoškolních aktivit nebo aktivit provozovaných na velmi vysoké úrovni tak, aby mělo dítě i dostatek času na volnou hru a odpočinek.

Jak vyplývá z následující analýzy, mimořádně intelektově nadané děti v mnohých svých charakteristikách neodpovídají typickým charakteristikám mladšího školního období. Jejich myšlení je často ve fázi abstraktních operací, jejich verbální i matematicko-logické projevy často odpovídají vývojově starším obdobím. Současně však mají tyto děti problémy v oblasti emoční a psychosociální, což jim znemožňuje plně rozvinutí jejich intelektové nadání či plně se začlenit do třídního kolektivu.

2.2. Možnosti vzdělávání mimořádně intelektově nadaných dětí v mladším školním věku

Základními dokumenty vymezující vzdělávání mimořádně intelektově nadaných dětí v mladším školním věku jsou zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) a Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb. definuje v paragrafu 27 nadaného žáka jako žáka, který „*při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*“ (Vyhláška č. 27/2006 Sb.). Obecná ustanovení vyhlášky dále rozpracovává koncepce MŠMT „Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014-2020“, jejímž hlavním cílem je „*podpora maximálního rozvoje a plného využití potenciálu všech dětí, žáků a studentů*“ (Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014-2020, s. 12). Na základě této Koncepce má být vytvořen základ pro postupné vybudování Národní sítě podpory nadání, která bude základem funkčního systému podpory a péče o mimořádně intelektově nadané děti.

Mimořádně intelektově nadané děti mohou být v mladším školním věku vzdělávány několika způsoby. Základní otázka, která se v této souvislosti nabízí, je, zda je vhodné MiND integrovat do běžných základních škol nebo zda je lepší vzdělávat je samostatně. Na úvod je nutno poznamenat, že v souvislosti s inkluzí patří sice MiND k jedné

z oficiálně podporovaných skupin, nicméně ve většině běžných škol je na prvním stupni základní školy věnována pozornost více dětem, které to zdánlivě potřebují naléhavěji (děti s odlišným mateřským jazykem, ADHD, autismem, fyzických či mentálním znevýhodněním) a mimořádně intelektově nadané děti bývají spíše opomíjeny, neboť kapacita učitelek jim ani při využití asistentek neumožňuje se MiND plně věnovat (NPI 2020). Navíc tyto děti na první pohled nepotřebují žádnou speciální péči, protože výuku z hlediska obsahu zvládají dobře. Pozornost je tak věnována spíše konkrétním mimořádně intelektově nadaným dětem s dvojitou výjimečností, jejichž projevy chování mohou být ve třídě rušivé, spíše než obecnému rozvoji intelektových a psychosociálních dovedností MiND.

S tím se pojí základní etická otázka, jaké skupiny žáků bychom měli v rámci omezených finančních i lidských zdrojů na prvním stupni základních škol podporovat. Měla by být podpora směřována spíše k žákům ze sociálně slabšího či nepodnětného prostředí či žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v důsledku fyzického či mentálního znevýhodnění, kteří mají již od počátků velké problémy se zvládnutím základů učiva než MiND, kteří na první pohled z hlediska zvládnutí vlastního učiva žádnou zvláštní podporu nepotřebují? V současnosti se obecně prosazuje tendence podporovat intelektově slabší žáky či žáky z nepodnětného prostředí, kteří by bez této podpory pravděpodobně velmi brzy ve škole začali selhávat a většina MiND bez dalších speciálních vzdělávacích potřeb tak zůstávají bez speciální podpory.

Otázkou zůstává, zda v důsledku nízké podpory MiND nedochází k určitému plýtvání potenciálem MiND, který by mohl obohatit společnost v budoucnosti a přispět k jejímu rozvoji a rozkvětu. Dle Joan Freemanové by se měla škola a společnost zabývat mimořádně intelektově nadanými dětmi jak z individuálních důvodů tak, aby MiND mohlo dosáhnout plného rozvoje osobnosti, tak i ze společenských důvodů, neboť „budoucí prosperita každé společnosti závisí na rozvoji potenciálu mladé generace, žádná společnost si nemůže dovolit jej promarnit“ (Vondráková 2006).

Jak již bylo uvedeno výše, prvním základním problémem při práci s MiND v mladším školním věku je často chybějící identifikace MiND, pokud nemají žádné dodatečné problémy s chováním (například ADHD nebo ADD) a učením (například dyslexie, dysgrafie či další poruchy učení). V ideálním případě by měly být MiND identifikovány již během předškolního vzdělávání nebo nejpozději při zápisech do základní školy a měly by projít i příslušnými testy v PPP. S ohledem na malou informovanost o MiND mezi předškolními pedagožkami i na nedostatečnou kapacitu PPP se tak však často neděje a

oficiálně tak má MiND v PPP diagnostikován jen zlomek MiND (Štefáčková 2020). Nutno podotknout, že situace se v posledních letech zlepšuje, jelikož i díky působení neziskových organizací v tomto oboru roste povědomí předškolních i školních učitelek o problematice MiND. Stále však bohužel chybí ucelené vzdělávání o problematice MiND na pedagogických fakultách, takže mnoho učitelů a učitelek nejsou s problematikou MiND náležitě obeznámeni.

MiND se dostává relativně dobré pozornosti na víceletých gymnáziích, proto mnoho MiND v šesté třídě přechází na tento typ škol. Situace na prvním stupni základních škol se velmi liší v závislosti na zájmu, který jednotlivé školy o problematiku MiND projevují. Na internetu lze dohledat různé seznamy základních škol věnujících speciální péči MiND připravených organizacemi věnujícími se MiND (Centrum nadání, Qiido), které mohou být vodítkem pro rodiče MiND hledající vhodnou základní školu pro své mimořádně intelektově nadané dítě. Mezi základní školy, které na prvním stupni dobře pracují s MiND, patří dle „Fořtíkova seznamu“ Centra nadání zejména pražské školy jako PORG na Praze 4, ZŠ Nám. Curieových, ZŠ Chodov, Global Minded, ZŠ Métis, ZŠ Ořech, OPEN GATE Říčany či ZŠ Kladská (Centrum nadání n.d.). Mnoho z těchto škol jsou však školy soukromé, což omezuje jejich dostupnost zejména pro sociálně slabší rodiny s MiND. Qiido spolupracuje v péči o MiND s mimopražskými školami, mezi jejich partnerské školy patří například ZŠ Krátká v Klášterci nad Ohří, 28. ZŠ Plzeň, ZŠ Vajgar v Jindřichově Hradci, ZŠ Osmička v Mladé Boleslavi, ZŠ Prodloužená v Pardubicích, ZŠ Chrast u Chrudimi či ZŠ Úprkova v Hradci Králové.

Z hlediska přístupu k mimořádně intelektově nadaným dětem na prvním stupni základních škol existuje několik možností práce s MiND. Zejména v zahraničí se vyskytují homogenní třídy pouze pro MiND, které však u nás nejsou moc typické. Tyto třídy umožňují snazší organizaci práce s MiND a cílený rozvoj a podporu MIND. Na druhou stranu však mohou vést k určité izolaci MIND a omezení jejich kontaktu s ostatními žáky, v důsledku čehož mohou mít MiND zkreslené vnímání toho, co je „normální“. V České republice se speciální školy pro MiND nevyskytují, nicméně mnohé výše uvedené soukromé školy si pečlivě vybírají již žáky do první třídy mimo jiné prostřednictvím modifikovaných testů inteligence a v jejich třídách na prvním stupni základní školy se tak vyskytuje velmi vysoká koncentrace mimořádně intelektově nadaných dětí.

Další možností práce s MiND na prvním stupni ZŠ je možnost skupinové či individuální integrace MiND představující umístění jednoho či více MiND do jedné běžné třídy ZŠ. Základem přitom je identifikace MiND v PPP, což umožňuje vytvořit IVP pro MiND, získat asistenta či speciální kompenzační pomůcky pro MiND. MiND mohou být na některé předměty (zejména výchovy) vzdělávány spolu se zbytkem třídy, zejména v intelektově náročných předmětech (matematika, český jazyk, jazyky) bývají MiND vzdělávány samostatně. Takto funguje skupina MiND například na ZŠ Curie v Praze. Alternativně mohou MiND navštěvovat vyšší ročníky předmětech, ve kterých jsou „napřed“ oproti zbytku třídy.

Někteří rodiče v poslední době volí i možnost domácího vzdělávání MiND, které pak probíhá v souladu s obecnými podmínkami pro domácí vzdělávání. Zejména vysokoškolsky vzdělaní rodiče se rozhodují pro domácí vzdělávání s vidinou toho, že budou moci vhodně rozvíjet specifické nadání svého dítěte.

Základními metodami práce s mimořádně intelektově nadanými dětmi jsou akcelerace nebo obohacení (*enrichment*). Při **akceleraci** je MiND umožněno urychlení vzdělávacího procesu tím, že MiND může navštěvovat předměty, v nichž exceluje, společně s vyššími ročníky. Součástí akcelerace může být i předčasný nástup MiND do školy před dovršením 6. rokem věku, ovšem vždy na základě vyšetření v PPP. V rámci akcelerace je rovněž možné, aby MiND přeskočilo třídu.

Obohacení je metoda skýtající mnoho variací, uplatňuje se například ve specializovaných jazykových, matematických, hudebních či sportovních třídách či na víceletých gymnáziích. Způsobem obohacení pro MiND mohou být i účasti na různých olympiádách, které umožňují MiND rozvíjet své dovednosti a znalosti v oblastech, které je zajímají. Obohacování se může dít i mimo školní prostředí například ve volnočasových programech pro mimořádně intelektově nadané děti (například v Klubech nadaných dětí při MENSE ČR).

Pro hladké začlenění MiND do výuky na prvním stupni základní školy je důležitá spolupráce s rodinou tak, aby byly uspokojeny všechny potřeby MiND, zejména v případě naplňování psychosociálních potřeb MiND. Obdobně důležité jsou i vztahy MiND se spolužáky ve třídě, a to i v případech, kdy se MiND těžko integruje do kolektivu díky svým odlišným zájmům a intelektové úrovni.

3. Specifika práce s mimořádně intelektově nadanými dětmi na prvním stupni ZŠ

3.1. Mimořádně intelektově nadané děti na prvním stupni ZŠ

Některé mimořádně intelektově nadané děti se musí během prvních let své školní docházky vyrovnat s mnoha psychosociálními a emočními problémy související s jejich začleněním do výuky na prvním stupni základní školy. Z hlediska rozumových schopností nemají mimořádně intelektově nadané děti většinou problémy výuku zvládat, mnoho z nich umí číst a psát dlouho před nástupem do první třídy a jejich logické a matematické myšlení bývá často o několik ročníků vyspělejší než u běžné populace prvňáků.

Velký problém pro některé mimořádně intelektově nadané děti nicméně představuje začlenění do školního kolektivu díky nerozvinutým měkkým dovednostem v oblasti psychosociální a emoční. Mnohé MiND mají problémy ustát krizové situace, jsou velmi citlivé, impulsivní, perfekcionistačtí, nesnáší kritiku a neumí pracovat s vlastními emocemi. Největší problémy představuje integrace mimořádně intelektově nadaných dětí s tzv. „dvojitou výjimečností“.

Následující tabulka stručně shrnuje hlavní disproporce v osobnosti nadaných dětí, které mohou ovlivnit práci s mimořádně intelektově nadanými dětmi na prvním stupni základní školy.

Tabulka 3: Disproporce v osobnosti nadaných

Vysoká úroveň	Nízká úroveň
Psychický vývoj	Tělesný vývoj
Intelektová úroveň	Emocionálně-sociální úroveň
Verbální složka intelektu	Neverbální složka intelektu
Zrychlené myšlení, řeč	Pomalé psaní, slabé grafomotorické projevy
Logické myšlení, brilantnost úvah	Mechanické myšlení, získávání poznatků
Logické, problémové učení	Klasické, paměťové učení
Tvořivost, nové originální prvky řešení problémů	Klasické chápání, používání ověřených vzorců, modelů
Potřeba nových informací, poznatků	Setrvání na předepsaném, osnovami určeném učivu
Zájem o řešení komplikovaných, neznámých úloh	Upřednostňování mechanických, jednotvárných, známých úloh

Zdroj: Kovářová a Klugová, 2009, s. 22-24

3.2. Psychosociální dovednosti mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni ZŠ

Psychosociální (interpersonální, měkké) dovednosti jsou obdobně důležité jako vědomosti a znalosti a podle mnohých studií nabývají v posledních desetiletích na významu. Jedná se o interpersonální dovednosti v oblasti psychosociální, které do značné míry ovlivňují vzájemné chování lidí. Tyto dovednosti souvisí s emoční inteligencí a zahrnují schopnosti komunikovat, spolupracovat, řešit konflikty, organizovat a rozhodovat se. Měkké dovednosti dále zahrnují motivaci (zejména k práci, která žáka nebaví), schopnost překonávat překážky, být vytrvalý a trpělivý, samostatný, kreativní a flexibilní a schopnost sebereflexe a kritického myšlení. Psychosociální dovednosti rozvíjené na prvním stupni základních škol by měly rovněž zahrnovat schopnost vykonat práci podle zadání, důraz na pečlivost provedené práce, respektování autority učitele a názorů ostatních (zejména pokud nejsou v souladu s názorem daného žáka) a schopnost empatie a aktivního naslouchání. Hlavními emočními dovednostmi, které by se děti na prvním stupni ZŠ měly naučit, jsou umění vyrovnat se s porážkou a práci s chybou, přijetí a tolerance vlastních nedostatků, zvládání vzteku, budování zdravé sebedůvěry a trénink pozornosti a soustředěnosti (*mindfulness*).

Mimořádně intelektově nadané děti mívají často problémy právě v oblastech měkkých dovedností, a to jak v oblasti psychosociální, tak emoční. V rámci této analýzy se zaměřím na analýzu specifických vývojových disharmonií mezi rozumovým a psychosociálním a emočním vývojem mimořádně intelektově nadaných žáků, kdy v některých situacích tyto děti myslí jako dospělí, ale emočně jsou mnohdy na úrovni dětí mladších, než jsou ony samy. Následující text stručně shrnuje hlavní psychosociální dovednosti, s nimiž mohou mít mimořádně intelektově nadané děti na prvním stupni problémy. Třetí podkapitola pak představuje některé metody, jak lze s mimořádně intelektově nadanými dětmi pracovat na budování kompetencí v oblasti měkkých psychosociálních dovedností.

Jedním z hlavních problémů, které mají MiND v oblasti měkkých dovedností, jsou problémy v oblasti **motivace**. Motivaci lze dělit na vnitřní a vnější, přičemž mnoho výzkumů dokládá, že výrazně lépe funguje motivace vnitřní. Na prvním stupni základní školy je motivace velmi důležitá, žáci by se měli naučit, že se musí věnovat i úkolům a předmětům,

kteře je například zcela nebaví nebo je nepovažují za důležité, s čímž mívají MiND často problémy.

Další oblastí měkkých dovedností, ve které mívají MiND problémy, jsou **vytrvalost a překonávání překážek** související s trpělivostí, vůlí a ochotou riskovat. Tyto vlastnosti jsou velmi důležité pro soustředění a učení, proto by se je měly děti na prvním stupni základní školy rozhodně naučit, jinak by mohly mít do budoucna problémy s další výukou.

Mnoho MiND má rovněž problémy v oblasti **spolupráce** a skupinové práce, a to zejména pokud jde o spolupráci s intelektově slabšími či pomalejšími spolužáky. Mnozí MiND nejsou schopni v týmu přijmout podřízenou roli a skupinové práce se účastní jen v případě, že mohou tým vést a rozhodovat o jeho směřování. MiND často také nejsou ochotni v rámci týmové práce respektovat názory ostatních, zejména pokud jsou odlišné od jejich vlastních názorů.

Důležitou měkkou dovedností je **samostatnost**, která vede k posilování kompetencí a odpovědnosti žáků za vlastní práci a své výsledky. To je pro MiND důležité zejména v předmětech, ve kterých jsou ve srovnání s ostatními spolužáky napřed. Pokud jim učitelka na prvním stupni umožní například věnovat se matematice na vyšší úrovni za předpokladu, že žák zvládá učivo pro daný ročník a nevyrušuje ostatní, MiND tento postoj často ocení, protože je motivuje dále se rozvíjet v oblasti, která je baví a je pro ně smysluplná. MiND následně mohou s výsledky své samostatné práce seznámit i ostatní.

Velmi důležitou měkkou dovedností je rovněž **kreativita a improvizace**. Tyto měkké dovednosti bývají u MiND většinou dobře rozvinuty. Přístup MiND k řešení různých úloh a zadání však často bývá velmi kreativní až nestandardní a někteří učitelé nejsou ochotni tento přístup k řešení akceptovat, což vede u MiND k frustraci a ztrátě motivace k učení. Důležitou součástí kreativity je i akceptování vlastního selhání a chyby v případě, že žákem předložené kreativní přístupy selžou nebo nejsou akceptovány ostatními.

Důležitou měkkou dovedností je v současné době rovněž **kritické myšlení**. To podporuje zvědavost žáků, vyhledávání informací v různých zdrojích a kritickou práci s těmito informacemi, včetně schopnosti ověřovat pravdivost informací a případné změny názoru. Pro MiND je tato dovednost nesmírně důležitá zejména při samostatné práci.

Žáci na prvním stupni by si rovněž měli osvojit dovednosti **flexibility, organizace a efektivního plánování** vlastních činností, které jsou podstatné nejen pro další učení, ale i pro praktický život.

3.3. Aktivity podporující rozvoj psychosociálních dovedností mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni ZŠ

Následující kapitola stručně shrnuje metody, které mohou být použity při rozvoji vybraných měkkých dovedností u mimořádně intelektově nadaných dětí v mladším školním věku. Současně uvádím i ukázky materiálů, které je v rámci práce s MiND na prvním stupni základních škol možno začlenit do výuky tak, aby byl podpořen rozvoj intelektových a měkkých psychosociálních dovedností mimořádně intelektově nadaných žáků.

Velmi dobrým zdrojem praktických rad, jak rozvíjet měkké dovednosti všech žáků na prvním stupni základní školy jsou materiály společnosti Odyssea, dostupné na stránkách www.odyssea.cz. Z hlediska měkkých dovedností jsou důležité zejména materiály obsažené v části „Osobnostní a sociální výchova“. Témata, kterým je zde věnována pozornost, zahrnují například umění soustředit se, umění učit se, sebeorganizaci, psychohygienu, kreativitu, komunikaci, spolupráci či řešení problémů a rozhodovací dovednosti. Tyto materiály obsahují nejen metodiku, ale rovněž velké množství pracovních listů a návrhů na aktivity, které je možno použít při rozvoji daných měkkých dovedností žáků na prvním stupni základní školy.

Na internetu lze v současné době najít i velké množství pracovních listů, které umožňují učitelům akceleraci a obohacení učiva MiND v různých předmětech. Na stránkách www.talentovani.cz, které představují centrální informační místo systému podpory nadání, je mimo jiné možno vyhledávat pracovní listy pro MiND v různých oblastech dle věku žáků. Materiály pro učitele mají k dispozici i organizace zaměřených na péči o mimořádně intelektově nadané děti jako Centrum nadání, Qiido či MENSA. Nevýhodou materiálů je, že se většinou zaměřují na další rozvoj intelektu mimořádně intelektově nadaných žáků a nejsou primárně zaměřeny na rozvoj psychosociálních dovedností, s nimiž mívají MiND největší problémy.

Použití dodatečných materiálů pro MiND ve výuce rovněž představuje další zátěž pro pedagoga v tom smyslu, že si musí dané materiály proaktivně samostatně vyhledat a začlenit je do výuky nad rámec běžných osnov. Někteří MiND mohou dodatečné úkoly vnímat jako trest za to, že jsou chytřejší a mohou se ptát, proč oni musí dělat dodatečnou práci navíc, zatímco jejich pomalejšími spolužákům stačí udělat méně základních úkolů. Mnoho učitelů navíc neumí správně používat dodatečnou práci pro MiND a buď pouze dává MiND práci navíc (větší množství pracovních listů na stejnou látku) nebo práci na vyšší úrovni (například v první třídě počítají děti příklady pro třetí třídu). Psycholožka Centra nadání Dr. Fořtíková je proti takto zadávaným dodatečným úkolům pro MiND a místo toho doporučuje, aby MiND dostávaly obohacující úkoly, které jsou v souladu se zájmy MiND a nutí dítě kreativně nazírat na daný problém do větší šířky či hloubky (Fořtíková 2022).

Z dlouhodobého hlediska je velmi důležité, aby byl podporován nejen rozvoj intelektových, ale i psychosociálních dovedností MiND, neboť mezi stupněm intelektových a psychosociálních dovedností MiND existuje často značná propast a mnohé MiND mají v oblasti psychosociálních dovedností značné rezervy.

Pokud jde o **motivaci** MiND, rozhodně je vhodné, aby dítě bylo k dané aktivitě motivováno vnitřně, tj. aby o danou aktivitu mělo zájem a vidělo v ní smysl. Pro MiND jsou důležitá atraktivní témata ve výuce, která je motivují, zajímají a baví. MiND rovněž motivuje formativní hodnocení a sebehodnocení nebo možnost prezentovat výsledky svých aktivit před spolužáky. Dle materiálů Qiido⁶ funguje například celoroční hra a další aktivity, které umožňují vysoký podíl autonomie žáka v rozhodování o své výuce (například možnost rozhodnout se, co bude MiND během výuky dělat, zvolit si obtížnost testu, možnost vybrat si, zda bude danou aktivitu žák provádět samostatně nebo ve skupině atd.).

V oblasti **vytrvalosti a překonávání překážek** je u MiND velmi důležité, aby se během prvního stupně naučily učit se, překonávat překážky a pracovat s chybou. U MiND funguje diferenciací výuky, zadávání úkolů přiměřené úrovně, které jsou pro MiND atraktivní a dostatečně složité, aby je rozvíjely, ale současně dostatečně lehké na to, aby je MiND byly schopny vyřešit. Pro MiND je důležité dostávat zpětnou vazbu na své výkony a rovněž je vhodné, aby měly možnost o svých výkonech a probíraném učivu diskutovat.

⁶ Jedná se o materiály z konference pro učitele základních škol organizované společností QIIDO v ZŠ Kunratice 23.10.2021, které jsem se zúčastnila v rámci výzkumu ke své bakalářské práci.

Materiály Qiido doporučují různé obohacující úlohy pro MiND jako například „Magický stroj“ či různé běhací diktáty typu ZEBRA (viz Přílohy 2 a 3)

Pokud jde o **spolupráci** a začlenění MiND do skupinové práce, je u MiND důležité podporovat jejich schopnost spolupracovat a účastnit se skupinové práce. To se dá udělat i omezením soutěží, které MiND jinak často vyžadují zejména v předmětech, ve kterých jsou dobří a v nichž mají vysoké šance na výhru. MiND se v rámci rozvoji psychosociálních dovedností na prvním stupni musí naučit prohrávat, respektovat názory ostatních a zapojit se do skupinové práce, protože tyto dovednosti jsou pro ně do budoucna velmi důležité. MiND by se proto měly podporovat v zapojení do her na podporu spolupráce spíše než do různých soutěží.

Z hlediska podpory **samostatnosti** MiND funguje možnost ponechat MiND výběr činnosti v rámci výuky nebo možnost učit se vzájemně. Samostatnosti MiND pomáhá i skupinová práce a mapování dosaženého úrovně pomocí map učebního pokroku (viz Přílohu 4).

Z hlediska podpory **kreativity a improvizace** u MiND se dle výzkumů osvědčily alternativní přístupy k výuce matematiky, například tzv. Hejného metoda. Důležité je dát MiND prostor pro vlastní kreativní hledání řešení a příliš je nesvazovat zadáním tak, aby se u MiND mohlo rozvíjet divergentní myšlení. Jako vhodné se jeví i zapojení různých deskových her do výuky, zejména těch, které podporují rozvoj kreativity MiND jako například Story cubes (Mindok), Koncept (BlackFire) nebo Fantastické karty (Imaglee).

Při rozvoji **kritického myšlení** MiND je důležité zapojit metody kritického myšlení pravidelně do výuky tak, aby se žáci naučili přistupovat k informacím kriticky. Namísto pouhého vyhledávání informací k určitému tématu se pro MiND hodí například materiály, kdy se MiND na základě přečteného textu musí rozhodovat o pravdivosti či nepravdivosti informací vyplývajících z daného textu tím, že odpovídá na různé otázky k textu.

Z hlediska schopnosti **flexibility, plánování a organizace** se u MiND doporučuje vyhýbat se stereotypům při zadávání úkolů a rutinním zadáním. Jako vhodné se v tomto ohledu jeví i projektové vyučování, které MiND umožňuje hlouběji se ponořit do určitého tématu na základě vlastní organizace práce. Vhodné jsou i různé ročníkové práce, v nichž se MiND mohou věnovat tématům, která je zajímají, svým vlastním tempem, čímž se mimo jiné učí organizovat si práci a vlastní čas.

4. Výzkumná část

4.1. Teoretická a metodologická východiska výzkumu

4.1.1. Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Cílem výzkumu bylo zjistit, s jakými psychosociálními specifiky se potýkají mimořádně intelektově nadané děti na prvním stupni základní školy, přičemž vycházím z definice mimořádně intelektově nadaných dětí a psychosociálních dovedností uvedených v kapitolách 2 a 3 práce. V rámci výzkumu jsem se zaměřila na otázky, s jakými psychosociálními specifiky se potýkají mimořádně nadané děti na prvním stupni základní školy. Hlavní výzkumnou otázkou bylo „*Jaká jsou psychosociální specifika, s nimiž se potýkají mimořádně intelektově nadané děti na prvním stupni základní školy?*“

Následně mě zajímalo, jak učitelka v 5. třídě pracuje s těmito specifiky a zda využívá některé metody rozvoje psychosociálních dovedností mimořádně intelektově nadaných dětí. Druhá výzkumná otázka proto zněla: „*Je si učitelka 5. třídy vědoma psychosociálních specifík mimořádně intelektově nadaných dětí, jakým způsobem s těmito specifiky ve třídě pracuje a jak rozvíjí základní psychosociální dovednosti mimořádně intelektově nadaných dětí?*“

4.1.2. Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření je založeno na **kazuistice pěti žáků** vykazujících charakteristiky mimořádně intelektově nadaných dětí v pátém ročníku malé soukromé základní školy v Praze. Tuto školu navštěvují často bystré děti rodičů, kteří mají o vzdělání svých potomků zájem a jsou ochotni za toto vzdělání platit. Děti již do prvního ročníku prochází výběrovým řízením, neboť se nejedná o spádovou školu, takže si své žáky může vybírat. Předškoláci se zájmem o vzdělávání na této instituci prochází hravou formou testy obecné inteligence a logického myšlení, v důsledku čehož je na škole vysoká koncentrace mimořádně intelektově nadaných dětí. Škola s MiND umí dobře pracovat, a ačkoliv na škole vzhledem k její malé velikosti přímo nepůsobí školní psycholožka, škola má velmi dobrou spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou na Praze 8, kam odesílá své žáky „s podezřením“ na MiND a s dalšími psychosociálními specifiky či výchovnými problémy.

Ve výzkumu jsem se zaměřila na analýzu situace pěti žáků pátého ročníku vybrané základní školy. Tyto žáci byli buď diagnostikováni jako mimořádně intelektově nadaní

v pedagogicko-psychologické poradně (jeden žák již v předškolním věku, dva žáci během docházky na první stupeň základní školy), nebo dle učitelky a ředitelky školy vykazují jednoznačně znaky mimořádně intelektově nadaných dětí, aniž by byly v PPP testovány, neboť pro to jejich rodiče ani škola neviděli důvody.

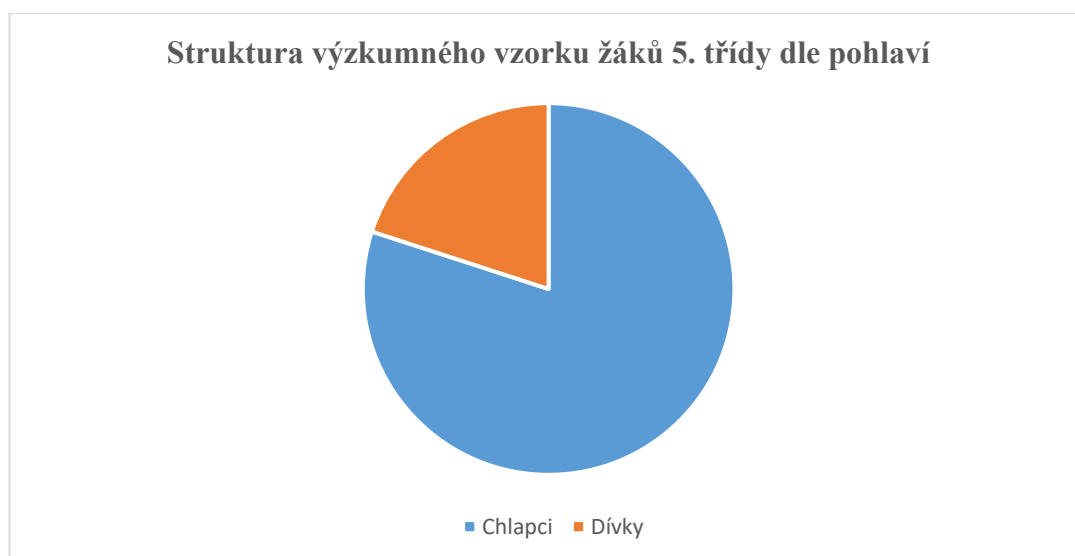
Vzhledem k tomu, že v pátém ročníku je z 18 dětí celkem 14 chlapců a jen 4 dívky, jsou v mém výzkumu zařazeni čtyři chlapci a pouze jedna dívka. Větší zastoupení chlapců ve výzkumném vzorku je dáno vyšším počtem chlapců ve třídě. Percentuálně ve vztahu k celkovému počtu chlapců a dívek ve třídě je zastoupení chlapců a dívek ve výzkumu podobné: 28.5% chlapců a 25% dívek.

Následující mnou vytvořené grafy a tabulky shrnují základní demografické informace ohledně výzkumného vzorku respondentů z hlediska pohlaví, věku a toho, zda jim bylo mimořádné intelektové nadání oficiálně diagnostikováno v PPP či nikoliv.

Tabulka 4: Charakteristika výzkumného vzorku

	5. třída celkem	Zkoumaný vzorek	Procentuální zastoupení zkoumaného vzorku ve vztahu k celkovému počtu žáků ve třídě
Chlapci	14	4	28.5%
Dívky	4	1	25%
Celkem	18	5	27.7%

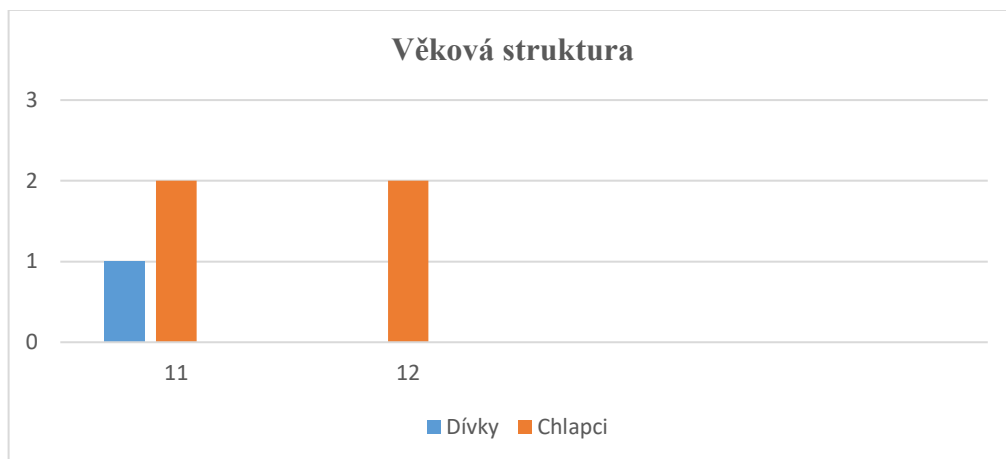
Graf 1: Zastoupení chlapců a dívek ve výzkumném vzorku



Tabulka 5: Věková struktura výzkumného vzorku

	11 let	12 let
Chlapci	2	2
Dívky	1	0
Celkem	3	2

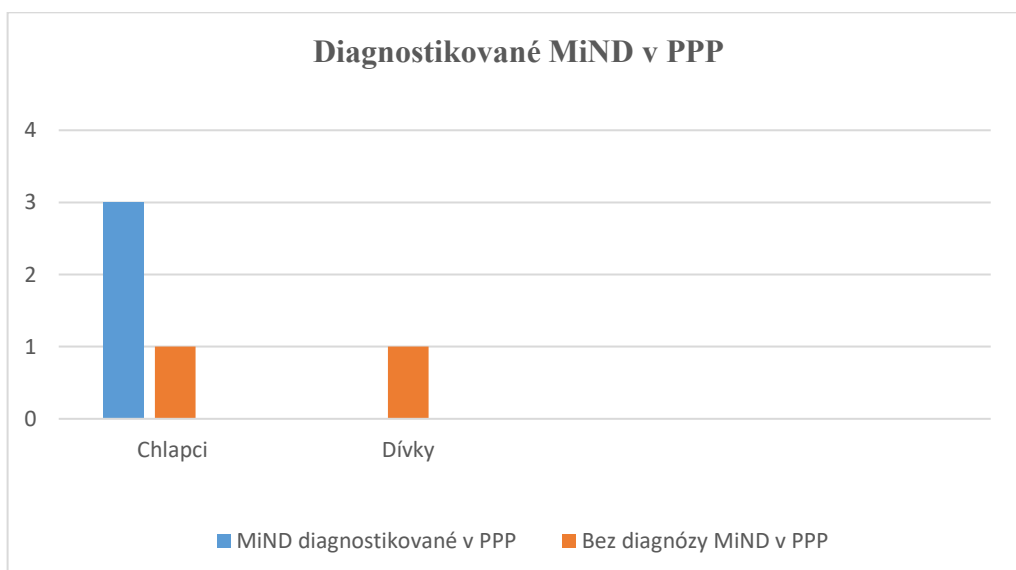
Graf 2: Věk respondentů ve výzkumném vzorku



Tabulka 6: Diagnóza MiND ve výzkumném vzorku

	Diagnostikované MiND	Bez diagnózy v PPP
Chlapci	3	1
Dívky	0	1
Celkem	3	2

Graf 3: Zastoupení chlapců a dívek s diagnostikovaným MiND ve výzkumném vzorku



4.1.3. Výzkumná metoda

S ohledem na malý počet respondentů jsem využila kvalitativní metody výzkumu, kdy jsem zkoumala hloubkovým způsobem situaci pěti respondentů v páté třídě ZŠ. Hlavními výzkumnými metodami byly pozorování a hloubkové polostrukturované rozhovory s žáky, rodiči a učitelkou třídy.

Nejprve jsem použila metodu **pozorování**. V páté třídě jsem strávila v průběhu března 2023 celkem dva týdny ve výuce, kdy jsem měla možnost pozorovat dané žáky v průběhu celého vyučovacího dne. Při pozorování jsem se soustředila na mimořádně intelektově nadané děti ve třídě, jejich interakce mezi sebou, s ostatními spolužáky a s učitelkou. Při pozorování jsem použila záznamové archy, do nichž jsem zaznamenávala výskyt hlavních psychosociálních specifíků jako byly motivace, soutěživost, schopnost prohrávat, práce s chybou, perfekcionismus či zapojení do skupinové práce a ochota spolupracovat s ostatními spolužáky.

S pěti mimořádně intelektově nadanými žáky a jejich rodiči jsem provedla **hloubkové polostrukturované rozhovory**, v nichž jsem se zaměřila na analýzu vybraných psychosociálních problémů, s nimiž se žáci a jejich rodiče potýkají. Pro komplexní zachycení dané problematiky jsem rovněž provedla hloubkový polostrukturovaný rozhovor s učitelkou 5. třídy. S ohledem na velké množství psychosociálních problémů, se kterými se mimořádně nadaní žáci na prvním stupni základní školy vyrovnávají, jsem se v rozhovoru s vybranými žáky a jejich rodiči zaměřila zejména na motivaci dětí, práci s chybou, soutěživost, schopnost zvládat prohru, perfekcionismus a spolupráce s ostatními.

S ohledem na malý vzorek respondentů a zaměření kazuistik jsem při analýze výsledků výzkumu nepoužila statistické metody zaměřené na kvantitativní výzkum, ale zaměřila jsem se na obsahovou analýzu kazuistik. Při interpretaci výsledků jsem použila metodu **interpretativní fenomenologické analýzy (IPA)**, což je metoda snažící se dostat co nejbližší k žité zkušenosti jedince a porozumět jí (Smith, Flowers & Larkin 2009), neboť výzkumníkovi poskytuje značnou volnost a prostor pro využití vlastní kreativity (Willig 2001) a osvědčuje se proto při interpretaci zkušeností konkrétního jedince (Řiháček, Čermák & Hytych 2013).

4.1.4. Metoda provedení výzkumu

V rámci výzkumu jsem použila metody pozorování ve třídě a hloubkové polostrukturované rozhovory s žáky, rodiči žáků a učitelkou ve třídě. Při **pozorování** ve třídě jsem se soustředila na projevy žáka ve výuce a během přestávek. Pozorování probíhalo v průběhu března 2023 po dobu dvou týdnů. Pozorovala jsem, jak jsou na tom žáci z hlediska znalostí a jak se chovají ke svým spolužákům. Zajímalo mě zejména, jak se projevují v psychosociální oblasti, zejména s ohledem na zapojení do skupinové práce, práce s. chybou, soutěživostí, schopností zvládat prohru a jak se v jejich školní práci projevovaly tendence k perfekcionismu. Výsledky pozorování jsem zaznamenávala do anonymizovaných záznamových archů.

Následně jsem se souhlasem žáka, rodiče a školy provedla s každým z vybraných **žáků hloubkový polostrukturovaný rozhovor**, při kterém jsem se soustředila zejména na psychosociální oblast související s jejich školní docházkou. Zajímalo mě, zda žák vnímá problémy související s jeho/jejím nadáním, jak moc dané žáky baví účastnit se různých výukových aktivit a soutěží a jak reagují na prohru, jak žáci reagují na své vlastní chyby a pocity selhání, jak se žáci vyrovnávají s pomalejšími spolužáky ve třídě a jak moc trvají na tom, aby výsledky jejich práce byly vždy perfektní. Součástí rozhovoru byla i debata o tom, co by mimořádně intelektově nadaným dětem pomohlo cítit se ve škole lépe a jak by se podle jejich názoru mohly zlepšit jejich psychosociální dovednosti. Průměrný rozhovor s žáky trval zhruba půl hodiny a prováděla jsem jej po nebo před výukou přímo ve třídě.

Poté jsem provedla **hloubkový polostrukturovaný rozhovor s rodiči žáků**, ve všech případech jsem hovořila s matkami žáků. Zajímalo mě, jak se mimořádné nadání dětí projevovало od mala, jaké problémy musely v souvislosti s MiND řešit v předškolním věku a na prvním stupni základní školy a jak se obecně stavěly k vývoji svého dítěte a jeho nadání. Rozhovor se zaměřoval zejména na sledované psychosociální dovednosti, tj. na motivaci, umění pracovat s chybou a prohrou, soutěživost a perfekcionismus žáků. Zajímalo mě rovněž, zda matky vnímají tyto projevy dětí i v rodině například ve vztazích mezi sourozenci. Rozhovor s matkami většinou trval mezi 30 a 50 minutami v závislosti na časových možnostech matek. K dispozici jsem měla kabinet učitelky přímo ve škole, kde byl na rozhovor dostatečný klid.

Pro kompletní pohled na situaci mimořádně intelektově nadaných žáků jsem provedla i **hloubkový polostrukturovaný rozhovor s učitelkou v páté třídě**. Rozhovor s učitelkou probíhal před začátkem pozorování ve třídě v délce zhruba 45 minut a zaměřoval se na práci s třídou jako celkem a metody, které učitelka ve výuce používá s ohledem na přítomnost mimořádně intelektově nadaných žáků ve třídě. Následný rozhovor po ukončení pozorování trval zhruba 60 minut, jelikož se učitelka v rozhovoru vyjadřovala k jednotlivým sledovaným mimořádně intelektově nadaným žákům ve třídě a jejich psychosociálním specifickým, které vyplynuly z mého pozorování ve třídě a z rozhovorů se žáky a jejich matkami.

Učitelka třídu převzala ve 4. třídě, takže má s žáky v této třídě nyní zkušenost cca rok a půl, přičemž s žáky absolvovala i školu v přírodě a lyžařský výcvik a může tak dobře posuzovat nejen akademické výkony žáků, ale i jejich projevy a chování a psychosociální specifika ve školní a mimoškolní době. Učitelka absolvovala pedagogickou fakultu, je relativně mladá, takže s vedením třídy nemá velké zkušenosti, nicméně je velmi zapálená, aktivní a žáci ve většině případů respektují její autoritu.

Jednotlivé kazuistiky zkoumaných mimořádně intelektově nadaných dětí z páté třídy jsou uvedeny v následující kapitole. Každá anonymizovaná kazuistika shrnuje výsledky pozorování, anamnézu žáka či žákyně a výsledky hloubkového rozhovoru s žákem či žákyní, matkou dítěte a učitelkou 5. třídy. Domnívám se, že tento komplexní přístup k jednotlivým zkoumaným dětem umožňuje hloubkovou analýzu základních psychosociálních specifík, s nimiž se daní mimořádně intelektově nadaní žáci a žákyně v 5. třídě potýkají.

4.1.5. Metoda analýzy dat

Po té, co jsem provedla pozorování a hloubkové polostrukturované rozhovory s mimořádně intelektově nadanými dětmi, jejich matkami a učitelkou, jsem veškerý materiál analyzovala. Výsledky pozorování pro jednotlivé sledované žáky a žákyni jsem analyzovala z hlediska četnosti jejich projevů.

Rozhovory jsem nejprve přepsala do Wordu a uložila v anonymizované podobě tak, aby byla chráněna identita jednotlivých respondentů. U každého z pěti sledovaných dětí jsem tak pracovala celkem se třemi hloubkovými rozhovory: s rozhovorem s žákem či žákyní,

matkou a učitelkou. Informace o jednotlivých respondentech v následující kapitole uvádím v anonymizované podobě pouze s uvedením pohlaví a věku respondenta.

Následně jsem si všechny rozhovory pro jednotlivé sledované děti vytiskla a několikrát jsem je četla. Nejprve jsem pouze pročetla rozhovory, abych podchytila hlavní témata, která se v nich objevovala. Následně jsem rozhovory četla opakovaně, podtrhávala si hlavní myšlenky a sekvence v textu, které mě zaujaly v souvislosti s tím, jak žáci a žákyně, jejich matky a učitelka vnímali různá psychosociální specifika jednotlivých sledovaných mimořádně intelektově nadaných dětí.

Hlavní témata, jimiž jsem při čtení rozhovorů věnovala pozornost, byly různé psychosociální dovednosti tak, jak byly nastíněny ve třetí kapitole této práce. Jednalo se zejména o problematiku motivace, soutěživosti, schopnosti zvládat prohru, práce s vlastní chybou, zapojení do skupinové práce a perfekcionismus.

Po té, co jsem všechny rozhovory přečetla a zhodnotila, jsem se věnovala celkovému pohledu na zkoumanou skupinu mimořádně intelektově nadaných dětí z daného 5. ročníku základní školy a na společná témata, která se vyskytovala v oblasti psychosociálních dovedností mimořádně intelektově nadaných dětí. Tyto výsledky jsou shrnuty v samostatné podkapitole tohoto výzkumu a uvádí hlavní problémy, které se u mimořádně intelektově nadaných dětí v této třídě vyskytovaly, včetně analýzy jejich frekvence. V závěru vlastního výzkumu jsem srovnala výsledky ohledně psychosociálních dovedností mimořádně intelektově nadaných dětí s obdobnými studii, které byly na obdobná témata u mimořádně nadaných dětí provedeny v České republice a v zahraničí.

4.1.6. Etické hledisko výzkumu

Z etického hlediska byla v rámci výzkumu zaručena anonymita respondentů. Jejich data jsou v kazuistikách uváděna jen podle základních demografických charakteristik, tj. pohlaví a věku. Respondenti byli o účelu výzkumu informováni před jeho započítím, výzkumu se účastnili dobrovolně, s čímž vyslovili souhlas oni sami i jejich rodiče. S rodiči žáků byl rovněž podepsán informovaný souhlas týkající se předmětu a cíle výzkumu. Výsledky výzkumu jsou rovněž uváděny v anonymizované podobě.

4.2. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

4.2.1. Kazuistika: chlapec, 11 let

Pozorování

Chlapec je ve třídě dobře integrovaný, z hlediska výuky mu probíraná látka nedělá potíže. Dobře se zapojuje do skupinových aktivit. Je soutěživý, nerad čeká na pomalé spolužáky, ale při správné motivaci je ochoten pomoci ostatním a spolupracovat se všemi spolužáky. Často a rád pomáhá učitelce při výuce zejména učitelce, po vyzvání i pomalejším spolužákům. Pokud se mu daří a daná věc ho baví, je schopen dosahovat velmi dobrých výsledků, zejména v předmětech, které jej baví, což jsou zejména **geografie**, čeština a angličtina. Zapojení do ostatních předmětů mu nedělá potíže, dobře zvládá i matematiku a je šikovný ve všech „výchovech“. V ojedinělých případech nezvládá vlastní chyby, celkově však působí ve třídě spokojeně. Z hlediska profilů MiND se chlapec jeví jako úspěšné nadané dítě.

Anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny, má dva starší bratry, kteří studují na víceletém gymnáziu. Oba rodiče jsou vysokoškoláci. Vztahy mezi sourozenci jsou dobré, občas se projevuje rivalita a soutěživost. Chlapec navštěvoval česko-anglickou mateřskou školu, angličtinu má na velmi vysoké úrovni. Sám se učí přes Duolingo již třetím rokem španělsky.

Chlapec byl diagnostikován jako mimořádně nadaný v PPP ve třetí třídě. Velmi vysokých výsledků dosahuje v oblasti verbálního nadání, v matematické a logické oblasti jsou jeho výsledky rovněž nadprůměrné. Chlapec hraje fotbal, chodí do dramatického kroužku při základní umělecké škole a od první třídy navštěvuje rovněž piano v základní umělecké škole. V současné době se hlásí na víceleté gymnázium, chodí na přípravné kurzy z českého jazyka, na matematiku se připravuje s příbuznou.

Rozhovor s žákem

Chlapce je ve třídě spokojený, má dva dobré kamarády, z nichž ani jeden není mimořádně nadaný, „*jsou to normální kluci, které baví fotbal a máme si o čem povídat*“. Ve škole ho baví hlavně čeština a vlastivěda, zajímá se o geografii, v níž má velmi široké a hluboké znalosti. Rád si k tématům, která ho baví, připravuje prezentace pro ostatní spolužáky, „*aby se taky něco dozvěděli*“. Matematika ho baví, zejména když učitel pořádá soutěže, ale „*vyhrávat v nich nemusím, to ani nejde, tady jsou na matiku jiní blázní*“. Prohra mu nevádí tolik, jako dřív, postupně se cíleně učí, že nemůže vždy vyhrávat a pracují na tom

i doma s rodinou. Nudí ho angličtina, která je podle chlapce ztráta času, protože se jim změnila vyučující a ta současná „*nic neumí a celá angličtina je prostě nuda*“ a chlapci chybí jasná motivace zapojit se do výuky angličtiny. Anglicky se prý mnohem více naučí sledováním Youtube a filmů v angličtině nebo hraním online her s lidmi z celého světa.

Skupinová práce mu nevádí, ale rád pracuje s rychlými spolužáky, nebaví ho pracovat hlavně s holkama. Uznává ale, že holky jsou pečlivé a umí skupinovou práci „*hezky dotáhnout do konce a upravit*“. Pomalejší spolužačky mu vadí, když ho nějaké téma baví a má pocit, že ho jejich pomalé tempo zdržuje.

Ve škole by ocenil, kdyby se věnovalo více pozornosti skutečné výuce toho, co je zajímavé místo toho, aby se „*pořád řešilo, jak se kdo blbě chová*“, což prý nesmírně zdržuje. Vadí mu i nadaní kluci, kteří za každou cenu musí dávat najevo ostatním, že jsou lepší a chytřejší. Ocenil by samostatné hodiny geografie a předměty v angličtině, které snad budou na víceletém gymnáziu. Na gymnáziu by se dostal velmi rád, „*abych byl jako bráchové*“, takže mu nevádí připravovat se na testy, i když „*Cermat mi už leze celkem krkem*“.

Třídnické hodiny zaměřené na budování třídního kolektivu a rozvoj psychosociálních dovedností chlapci nevádí, účastní se jich rád. Některé aktivity mu přijdou zajímavé a přínosné, jiné ho spíše nudí, ale celkově mu tyto hodiny nevádí.

Rozhovor s rodiči

Chlapcova mimořádného nadání si rodiče všimli již ve velmi raném věku i vzhledem k tomu, že jeho dva starší sourozenci jsou rovněž mimořádně intelektově nadaní. Chlapec začal dle matky velmi brzy mluvit, kolem roku mluvil již v krátkých větách a brzy „*nezavřel pusou*“. Zajímal se o vše kolem sebe, současně projevoval i velké pohybové i hudební nadání, které se rodiče snažili od mala rozvíjet v různých kroužcích. Chlapec navštěvoval česko-anglickou mateřskou školku, což mu pomohlo získat výborný přízvuk. Od předškolního věku hraje chlapec fotbal, chodí do dramatického kroužku a hraje na piano, dříve navštěvoval i sborový zpěv. Dle matky chlapce tyto aktivity baví a věnuje se jim rád. Současně je však provozuje více na zájmové úrovni, přestup chlapce do prestižního fotbalového klubu rodina odmítla, neboť nechce, aby byl chlapec příliš jednostranně zatěžován.

Vztahy se sourozenci jsou dle matky dobré, nicméně chlapec od mala projevoval silnou touhu vyrovnat se svým starším bratrům, což vedlo v minulosti k velkým problémům, neboť svým bratrům fyzicky ani mentálně nestačil. Navzdory svému širokému nadání si tak chlapec často nevěřil a své chyby považoval za celkové selhání své osobnosti. Rodina s chlapcem dlouhodobě pracuje na posilování sebevědomí, ale dle matky se chlapec dodnes **špatně vyrovnává s chybami**, které považuje za své osobní selhání, což se projevovalo i po nástupu do školy. Matka s chlapcem cíleně dlouhodobě pracuje na podpoře zdravého sebevědomí a přijetí chyby jako možnosti posunout se dál, nikoliv chápání chyby jako svého celkového selhání. Frekvence výbuchů vzteku v reakci na chybu a prohru se dle matky již výrazně snížila, v nepříznivém rozpoložení však chlapec stále občas projevuje tendenci brát chybu jako své fatální selhání, ať již jde o chybu v testech či při cvičení na piano.

Rozhovor s učitelkou

Paní učitelka chlapce vnímá jako velmi nadaného a šikovného, a to zejména v oblasti verbálního nadání. Chlapec je dle učitelky nadaný i sportovně a hudebně, rád se zapojuje i do aktivit během tělocviku a hudební výchovy. Sociálně je dobře integrovaný, je přátelský a ochotný pomáhat. Často je fixovaný na dospělé a snaží se jim vyhovět, často se snaží pomáhat učitelce, což je podle učitelky „*někdy vhodné, ale někdy méně*“. Z hlediska psychosociálního největší problémy učitelka vnímá u práce s chybou, která dovede chlapce značně vykolejit a rozhodit. Ve srovnání se čtvrtou třídou, kdy se tyto tendence projevovaly často, však učitelka oceňuje, že chlapec je nyní ve většině případů schopen brát svoji chybu nikoliv jako selhání své osobnosti a jeho záchvaty vzteku jsou již jen ojedinělé.

4.2.2. Kazuistika: chlapec, 12 let

Pozorování

Chlapec je ve třídě dobře integrovaný, z hlediska výuky mu probíraná látka nedělá potíže. Relativně dobře se zapojuje do skupinových aktivit, nicméně vždy má tendenci skupině **dominovat**, řídit skupinové aktivity a má vždy potřebu ve všech aktivitách **vítězit**. Velmi špatně nese porážku, chybu či jakékoli své selhání. Často **nestíhá** odevzdat v daném časovém limitu práci nebo test, neboť se vždy snaží o **perfektní** výsledek a odmítá zadání odevzdat před tím, než je s ním naprosto spokojený. Rád dělá práci po svém, často nerespektuje pokyny učitele, pokud mu nedávají smysl. Z hlediska profilů MiND se chlapec jeví jako autonomní nadané dítě.

Anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny, má mladší sestru. Rodiče jsou vysokoškoláci. Rodinné vztahy jsou dobré. Většina pozornosti v rodině je soustředěna na staršího chlapce, který je na tuto pozornost zvyklý a poměrně razantně se jí dožaduje.

Chlapec nebyl oficiálně diagnostikovaný jako MiND v PPP, nicméně z hlediska učebních výsledků a projevů chlapec naplňuje kritéria MiND zejména v oblasti matematické a logické. V ostatních oblastech se chlapec projevuje mírně nadprůměrně. Zajímá jej sport, třikrát týdně hraje fotbal za prestižní pražský klub. Naopak o oblast hudby a estetiky zájem neprojevuje. V současné době se hlásí na víceleté gymnázium a intenzivně se na přijímací zkoušky připravuje téměř každý den.

Rozhovor s žákem

Chlapce ve škole nejvíc baví matematika a informační technologie. Ve škole ho hodně štve „*pomalé holky*“, na které se musí pořád čekat a které chlapce „*zdržují hlavně v maticě*“. V matematice jej baví soutěže, ale velmi mu vadí, když nevyhraje, protože je podle něj soutěž „*neférová a zmanipulovaná*“. Za zcela zbytečné považuje předměty jako hudební nebo tělesná výchova, protože sportu má prý dost ve fotbale a hudebka mu není k ničemu.

Vždy se snaží veškerou práci odevzdávat perfektní, protože tak se to od něj doma vždycky vyžaduje, proto tráví prací hodně času. Je si vědom toho, že díky tomu někdy nestihne udělat v testech všechny příklady, ale prý není schopen odevzdat práci, která není dokonalá. V budoucnosti by se chtěl věnovat architektuře, i když ho prý moc nebaví kreslení. To je prý ale jedno, protože „*dneska se všechno dělá na počítačích*“ a ty ho baví a jdou mu.

Vyhovovalo by mu, kdyby ve třídě byli jen rychlí žáci, kteří ho nezdržují od práce. Také by ocenil více hodin matematiky a informačních technologií, ideálně na úkor přírodovědy, vlastivědy a estetiky, které chlapce vážně nebaví.

Třídnické hodiny zaměřené na budování vztahů ve třídě mu přijdou zbytečné, protože podle jeho názoru nejsou vztahy ve třídě tak důležité jako jeho výsledky ve škole a ty musí být perfektní.

Rozhovor s rodiči

Matka chlapce si odchylek ve vývoji chlapce všimla od útlého dětství, chlapce začal relativně brzy mluvit a od mala se zajímal o technické a konstrukční stavebnice. Matka záliby chlapce od mala podporovala, chlapec již v předškolním věku navštěvoval různé technicky zaměřené kroužky stejně jako kurzy angličtiny. Rodiče chlapce podporují nejen ve škole, ale i v jeho mimoškolních aktivitách. Zejména ve fotbale rodiče hodně podporují chlapcovy výkony a soutěživost, při zápasech bývá pravidelně odměňován za počet vstřelených gólů. Matka si je vědoma toho, že chlapec je perfekcionista a tuto jeho vlastnost podporuje, protože podle ní jenom tak může odvádět v budoucnu dokonalou práci.

Matka si je vědoma toho, že chlapec je dominantní i v rodině, nicméně dle jejího názoru je to v pořádku, protože je prvorozený, a proto je potřeba mu věnovat více pozornosti. Mladší sestra prý vnímá bratra jako inspiraci a nežárli na něj, navíc je prý šikovná a holčičky podle matky „*prostě tolik pozornosti nepotřebují, protože se musí naučit zvládat vše samy*“.

Dle matky je chlapec ve škole spokojený, ale plánují přestup na víceleté gymnázium, protože se to tak v jejich rodině od dětí prostě očekává. Chlapec proto již přes rok chodí na speciální přípravné kurzy a jeho mimoškolní čas je vyplněn pouze fotbalem a přípravkou na přijímací zkoušky, dle matky obě aktivity chlapce velmi baví a jsou velmi důležité pro jeho budoucnost, takže je prý dělá moc rád.

Rozhovor s učitelkou

Podle učitelky je chlapec dobře začleněn do třídního kolektivu, ale ve výuce jednoznačně preferuje matematiku a informační technologie a ostatní předměty ho příliš nebaví a nezajímají. Nicméně se i na ostatní předměty soustředí a neruší, jen dává najevo, že pro něj jsou dané předměty zbytečné. Do skupinové práce se zapojuje, ale vždy se snaží být ve vůdčí roli a pokud se mu nepodaří ve skupině prosadit své řešení, často se ze skupinové práce úplně stahuje a dále se nezapojuje. Podobně reaguje i v případě, že se skupina shodne na řešení, se kterým nesouhlasí nebo se kterým nepřišel sám.

Současně je dle učitelky chlapec velmi soutěživý, baví ho hlavně soutěže v matematice. Když vyhraje, je velmi spokojený a zbytek dne funguje na sto procent. Pokud ale v soutěži udělá chybu nebo prohraje, což se vzhledem ke složení třídy stává relativně často, pravidelně se rozčiluje, vzteká a nadává a po zbytek dne s ním dle učitelky „*není kloudná řeč*“. Za relativně problematický považuje učitelka i chlapcův sklon k perfekcionismu, kvůli němuž chlapec často nestíhá odevzdat práci v termínu či nedokončí

například test jen proto, že se snaží, aby jeho výsledek byl vždy perfektní i za cenu toho, že práci nestihne včas odevzdat.

Třídní aktivity zaměřené na budování vztahů ve třídě nebo rozvoj psychosociálních dovedností chlapec bere na vědomí, účastní se jich, ale je patrné, že jejich přínos vnímá jako velmi omezený. Pokud tyto aktivity zahrnují možnost zvítězit v nějaké soutěži, účastní se velmi rád, pokud ale jde o kooperativní aktivity, je vidět, že je považuje za zbytečné a příliš se do nich nehrne.

4.2.3. Kazuistika: chlapec, 11 let

Pozorování

Chlapec je ve třídě dobře integrovaný, z hlediska výuky mu probíraná látka nedělá potíže. Dobře se zapojuje do skupinových aktivit, nicméně má vždy potřebu **vítězit** ve všech aktivitách a velmi špatně nese **porážku** či své selhání v soutěžích. Žák je často **netrpělivý** při čekání na pomalejší spolužáky, zejména ve vztahu ke spolužačkám jim pak dává často najevo, že na ně musí při aktivitách čekat a že jej brzdí a zdržují. Z hlediska profilů MiND se chlapec jeví jako kreativní rebel, případně kvůli mírné formě ADHD i jako MiND s dvojitou výjimečností.

Anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny, má staršího bratra. Rodiče jsou vysokoškoláci, matka pochází ze Slovenska, takže chlapec mluví plynule česky i slovensky. Rodina je výkonově orientována, zejména matka od mala chlapce intenzivně podporuje ve všech aktivitách, a to na velmi vysoké úrovni.

Chlapec se od předškolního věku věnuje hře na housle v základní umělecké škole, mimo to ještě dochází dvakrát týdně na soukromé lekce. Třikrát týdně hraje golf na profesionální úrovni, rád lyžuje a věnuje se sportům obecně. V současné době se hlásí na víceleté gymnázium, proto se v posledním půlroce se o víkendech intenzivně věnuje přípravě na přijímací zkoušky na víceleté gymnázium. Rodiče mu platí soukromé doučování z češtiny, matematiky a angličtiny.

Chlapec byl diagnostikován v PPP již v předškolním věku. PPP přitom rodiče navštívili na vlastní žádost s cílem akcelarovat nástup do školy, což jim však s ohledem na sociální nezralost chlapce nebylo doporučeno. Do školy tak chlapec nastoupil téměř v sedmi letech. V PPPP byla chlapci naměřena inteligence v pásmu vyššího nadprůměru, vysokých

hodnot dosahuje zejména v matematicko-logické oblasti. Současně mu byla diagnostikována mírná forma **ADHD** s převažující poruchou pozornosti.

Rozhovor s žákem

Chlapce je ve třídě spokojen, má dle svých slov dva tři dobré kamarády, se kterými si rozumí a s nimiž se může bavit o problémech, které ostatní žáky ve třídě nezajímají. Hodně se s kamarády baví o matematice, počítačích, počítačových hrách a o šachách. V budoucnosti by rád studoval architekturu, počítačové technologie nebo jadernou fyziku, *„prostě něco, kde se používá hlava a co je pro chytrý lidi“*.

Při rozhovoru si chlapec opakovaně stěžoval na pomalé spolužáky, kteří podle něj brzdí tempo ve třídě, otravují ho a neumožňují mu, aby se věnoval tomu, co ho skutečně baví. Nemá rád čekání zejména na pomalejší spolužačky a prý jim to občas dá i najevo, aby si uvědomily, že *„mají makat“*. Uznává, že někdy je s prací hotový velmi rychle, nepozorně čte zadání a pak udělá chybu, ale to mu prý nevádí, protože chyby napraví příště, protože všemu, o čem se ve škole baví, přece rozumí.

Ve škole by ocenil více předmětů, které mu *„k něčemu jsou“*, tedy hlavně matematiku a informační technologie. Taky by mu vyhovovalo, kdyby byla třída rozdělena na ty rychlé a pomalé, aby ho ti pomalejší nezdržovali v jeho práci.

Domnívá se, že třídnické hodiny zaměřené na budování vztahů ve třídě jsou fajn, hlavně pokud zahrnují různé soutěže, kde může vyhrát. Kooperační aktivity považuje za zbytečné, stejně jako aktivity zaměřené na rozvoj psychosociálních dovedností, protože podle svých slov se chlapec cítí *„fajn takový, jaký jsem“* a nepotřebuje na sobě nic měnit.

Rozhovor s rodiči

Při rozhovoru s matkou bylo patrné, že si je matka mimořádného intelektového, hudebního i sportovního nadání svého syna velmi dobře vědoma a od mala tato nadání cíleně rozvíjí, přičemž aktivitám chlapce se přizpůsobuje i harmonogram všech rodinných aktivit. Starší bratr je prý na tom *„také dobře“*, nicméně jeho mladší sourozenec je ve všech ohledech napřed. Matka od mala žáka podporuje v jeho rozvoji, veškeré aktivity, kterým se chlapec věnuje, dělá vždy na velmi vysoké až profesionální úrovni. Chlapec se tak intenzivně věnuje

jak školním, tak mimoškolním aktivitám, což matka považuje za základ pro to, aby chlapec v budoucnu mohl uspět ve vysoce konkurenčních oborech.

Ve vztazích mezi bratry se podle matky projevuje „*zdravá rivalita*“, kterou rodiče netlumí, ale naopak dle situace „*spíše podporují*“. Dle matky je to důležité pro to, aby oba chlapci podávali co nejlepší výkony. Současně však rodina podniká i hodně sportovních aktivit společně, což matka považuje pro rodinnou soudržnost za dostatečné.

Dle matky chlapec neprojevuje žádná specifika související s jeho mimořádným intelektovým nadáním, podle matky je dobře integrovaný a sociálně svoji roli žáka zvládá dobře. S prohrou se prý sice neumí dobře vyrovnat, ale matka to bere jako pozitivum, neboť chlapce prohra prý motivuje k lepším výkonům zejména ve sportu a v hudbě.

S diagnózou **ADHD** matka není srozuměna, ačkoliv byla chlapci diagnostikována již v předškolním věku. Matka považuje chlapce za „*normálního*“, občasné chyby z nepozornosti jej prý jen motivují k tomu, aby příště podal lepší výkon. V důsledku ADHD rodina nepřijala žádná režimová opatření pro chlapce, neboť to podle matky není potřeba, ale „*hodí se to v testech na přijímačkách, kde má čas navíc*“.

Rozhovor s učitelkou

Dle rozhovoru s třídní učitelkou se práce s chlapcem v posledním roce výrazně zlepšila s tím, jak se zlepšila koncentrace. Problém ADHD tak v současnosti považuje za mnohem méně významný, než tomu bylo v předcházejícím roce. Současně je však stále patrné, že chlapec je vlivem ADHD netrpělivý, dělá mu značné problémy čekat na pomalejší spolužáky v momentě, kdy je sám s prací hotový relativně rychle, avšak díky nepozornosti často s více chybami, než by odpovídalo intelektovému nadání chlapce.

Dle učitelky nemá chlapec žádné problémy se zvládáním obsahu výuky, zapojuje se i do aktivit, které ho úplně nebaví. Učitelku občas překvapují nestandardní řešení a alternativní přístupy k zadaným úkolům, považuje to však spíše za přínosné než rušivé.

Chlapec se však dle učitelky projevuje jako velmi soutěživý, neustále se dožaduje aktivit, ve kterých by žáci mohli soutěžit a porovnávat si své znalosti formou her a soutěží. Jelikož ne všichni žáci ve třídě preferují tento způsob ověřování znalostí, dostává se dle učitelky chlapec občas do konfliktu s méně soutěživými spolužáky, kteří by uvítali méně her a více kooperativních aktivit.

Dle učitelky chlapec miluje soutěže, ale jen pokud v nich vítězí, což je s ohledem na vysoký počet motivovaných mimořádně intelektově nadaných dětí ve třídě ne vždy možné. V případě výhry v soutěži je chlapec velmi spokojený a dobře se zapojuje do chodu třídy. Pokud ale prohraje, nese svoji prohru velmi nelibě, neumí se s ní smířit a ze své prohry obviňuje celé okolí, což dle učitelky vážně narušuje následné aktivity ve třídě. Učitelka na tento problém zkoušela upozornit matku, která prý však danou situaci nevidí jako problém, protože dle matky prý prohra sice chlapce „na chvíli rozhodí“, ale dlouhodobě jej motivuje k vysokým výkonům.

Chlapec se účastní třídních aktivit zaměřených na budování vztahů ve třídě nebo rozvoj psychosociálních dovedností, jejich přínos však podle učitelky vnímá jako omezený. Chlapec oceňuje zejména skupinové aktivity, ve kterých může jeho skupina zvítězit, jinak ho moc nebaví.

4.2.4. Kazuistika: chlapec, 12 let

Pozorování

Chlapec je ve třídě dobře integrovaný, z hlediska výuky mu probíraná látka nedělá potíže. Baví ho nicméně jen **matematika a informatika**, ostatní předměty ho nezajímají a věnuje se během nich počítání ve svých učebnicích pro mnohem starší ročníky. Pro učitelku bylo dosti náročné zapojit chlapce do aktivit, které se netýkaly matematiky nebo informačních technologií. Chlapec je v matematice o několik ročníků napřed, v pátém třídě počítá integrály a matematika jej velice baví. O sport jeví zájem, hudební a výtvarná výchova jej zcela míjí. Jeho práce bývá značně neupravená, má problémy stíhat při psaní.

Ve skupinových aktivitách se projevuje jen v případě, že zde může uplatnit své **vhledy**, tedy nejčastěji v matematice. Ostatní skupinová práce ho moc nebaví, často se během ní věnuje matematice a jeho zapojení do skupinových aktivit tak představuje docela výzvu. **Soutěží** se účastní velmi rád, nejraději má početní soutěže v matematice, kde ale velmi nelibě nese, když jej někdo porazí. Na vlastní **chybu** často reaguje podrážděně a afektovaně, není schopen přijmout negativní hodnocení své práce, považuje je za útok na svoji vlastní osobu. Z hlediska profilů MiND se chlapec jeví jako dítě s dvojitou výjimečností, neboť chlapci byla v PPP diagnostikována dysgrafie spolu s mírnou formou **Aspergerova syndromu**.

Anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny, má mladšího bratra. Rodiče jsou vysokoškoláci, bydlí mimo Prahu. Chlapec má s bratrem dobré vztahy, ale v rodině jasně funguje jako „kapitán“ zvyklý vše řídit a je zvyklý, že se běh rodinných aktivit přizpůsobuje jeho potřebám a přáním.

Chlapec se věnuje závodně atletice, tréninky má třikrát týdně. Dvakrát týdně chodí na angličtinu na British Council, neboť mluví plynně anglicky, protože navštěvoval anglickou mateřskou školu. Přes Duolingo se učí japonsky. V současné době se připravuje na víceleté gymnázium, dvakrát týdně proto po škole ještě navštěvuje přípravné kurzy z českého jazyka a matematiky a o víkendech pravidelně chodí trénovat na testy nanečisto.

Ve druhé třídě byl chlapec poslán do PPP z důvodů problematického chování ve třídě v předmětech, které jej nezajímaly. V PPP byl diagnostikován jako mimořádně intelektově nadaný, chlapec spadá do pásma nadprůměrné inteligence, velmi vysokých výsledků dosáhl v oblasti matematického nadání. Verbální inteligence je v pásmu mírného nadprůměru. Současně mu byla diagnostikována mírná forma **Aspergerova syndromu**. Vzhledem k nízkému počtu dětí ve třídě a mírné formě tohoto syndromu chlapec nemá ve výuce asistenta. Chlapec má rovněž diagnostikovanou **dysgrafii**, proto jeho školní práce bývá často neupravena a nebaví jej aktivity, při kterých je třeba hodně psát.

Rozhovor s žákem

Chlapec se dle svých slov ve škole „často nudí ve zbytečných předmětech“, za které považuje téměř vše mimo matematiky a informatiky. Často se v rozhovoru vyjadřoval, že ve škole tráví spoustu času „blbostma“, za které považoval zejména češtinu („není potřeba, není to světový jazyk, všude se stejně domluví anglicky“), přírodovědu a vlastivědu („k ničemu mi to stejně nebude, koho to zajímá“) a hudební a estetickou výchovu („to je pro holky, pro mě to je k ničemu“). Naopak když jsme spolu hovořili o matematice a informačních technologiích, bylo patrné, že chlapce tyto předměty nesmírně zajímají, má v nich ohromný přehled a z hlediska znalostí je o několik ročníků výše. Oceňoval, že ve třídě má dva kamarády, se kterými se může o těchto věcech bavit. Taky ho baví počítačové hry a šachy. V budoucnosti by ho zajímala třeba informační technologie, vesmír, elektronika nebo architektura.

Ve škole ho baví hlavně soutěže v matematice, protože ve většině z nich jednoznačně poráží ostatní „a to je fajn“. Když někdo ale porazí jeho, tak to podle jeho

vlastních slov „*stojí za prd*“, protože v matematice je přeci nejlepší on, tak musí soutěže vždycky vyhrát on. Chlapec připouští, že se po prohrané soutěži často naštvě, ale bere to za normální reakci na to, že ho „*díky štěstí někdo porazil*“. Svoji vlastní chybu a podíl na prohře si nepřipouští.

Chlapce rovněž obtěžuje, že ještě v páté třídě musí psát rukou, což sám připouští, že mu moc nejde, zdržuje ho to a nebaví ho to. Často prý není schopen vyjádřit všechny své myšlenky písemně, protože „*ruka prostě nestíhá můj mozek*“. Z tohoto důvodu do budoucna plánuje psát své poznámky na počítači, což mu prý snad na „*gymplu*“ bude umožněno, protože „*psaní rukou k ničemu není, jen mě to rozčiluje a zdržuje*“.

Ve škole by ocenil více matematiky a zejména na vyšší úrovni. Také by ocenil, kdyby ho pomalejší spolužáci nezdržovali, protože se „*kvůli nim musí pořád dokola zabývat naprostými základy, které jsou snad úplně jasné všem, ne?*“. Třídnické hodiny zaměřené na rozvoj psychosociálních dovedností a spolupráce ve třídě považuje za zbytečnou ztrátu času, která k ničemu nevede a „*místo toho by mohl být nějaký zajímavý matematický seminář*“, který by chlapce potěšil mnohem víc a jehož přínos nezpochybňoval.

Rozhovor s rodiči

Matka si je vědoma chlapcova výjimečného nadání v oblasti matematiky a logického myšlení. Od mala chlapce v jeho zájmech podporuje, chlapec se věnuje šachům, v předškolním věku navštěvoval kroužky zaměřené na rozvoj logického myšlení a technicky zaměřené kroužky. Chlapec navštěvoval anglickou školku, jelikož je matka přesvědčena, že angličtina je v dnešním světě základ. Na chlapce dokonce doma občas mluví anglicky, aby si chlapec udržoval náležitou úroveň jazyka a chlapec chodí na pokročilou angličtinu na British Council.

Matka si uvědomuje vysokou míru soutěživosti svého syna, nicméně zejména ve sportu je podle ní tato soutěživost velmi dobrá, protože dle matky chlapce motivuje k lepším výkonům. Matka rovněž považuje přijímací zkoušky na víceleté gymnázium za formu soutěže a syna na přijímací zkoušky takto připravuje.

V rodině jsou dle matky mezi sourozenci vztahy dobré, chlapec prý slouží jako vzor pro mladšího bratra, „*co všechno se dá zvládnout, když člověk maká*“. Uvědomuje si dominantní roli chlapce ve vztahu k jeho mladšímu bratrovi, ale podle ní to je logicky dáno

věkem a pořadím narození chlapců a mladšího bratra prý chlapec motivuje k lepším výkonům.

Rozhovor s učitelkou

Učitelka velmi oceňuje rozvinuté logické a matematické myšlení chlapce, nicméně s ohledem na práci ve třídě je prý práce s chlapcem dosti problematická. Chlapec si je velmi dobře vědom toho, že jeho znalosti matematiky vysoce překračují znalosti jeho spolužáků a zejména pomalejšími spolužačkám to dává často dost nevybíravě najevo. Paní učitelka tak s chlapcem musí často řešit vhodnost jeho chování a musí mu často vysvětlovat, že je přirozené, že některé děti jsou rychlejší v matematice, ale nejdou jim jiné předměty, zatímco na jiné musí v matematice občas počkat. Chlapec na to prý reaguje tím, že je „*ho to nezajímá a že si bude počítat své příklady*“. To se bohužel podle učitelky často děje i v jiných předmětech, kdy se chlapec věnuje počítání vlastních komplikovaných úloh namísto toho, aby věnoval pozornost například českému jazyku nebo přírodovědě. Tyto předměty chlapec podle učitelky považuje za zbytečné a je obtížné donutit jej, aby se účastnil výuky předmětů, které chlapce nezajímají.

Chlapec má špatnou úpravu sešitů a je pomalý při psaní, což je vzhledem k jeho diagnóze dysgrafie pochopitelné, ale chlapec dle učitelky špatně nese, že jej ještě stále nutí psát rukou a nechápe, k čemu mu je psaní rukou. Často se pak následně vzteká, když nestíhá vše tak, jak by chtěl a dožaduje se toho, aby pro psaní zápisků mohl používat počítač. To mu je umožněno při domácí práci, ale ve škole učitelka trvá na tom, aby chlapec psal v ruce. Handicap spojený s dysgrafií učitelka chlapci kompenzuje navýšením času na psaní (při testech).

Třídní aktivity zaměřené na budování vztahů ve třídě nebo rozvoj psychosociálních dovedností chlapec většinou ignoruje jako zbytečné, protože jej neposouvají dál v oblasti, která ho zajímá. Často proto vede s učitelkou debaty o tom, proč se musí dané aktivity účastnit a k čemu mu to bude a ve výsledku se tak zapojuje zhruba do necelé poloviny aktivit.

4.2.5. Kazuistika: dívka, 11 let

Pozorování

Dívka se projevuje ve všech sledovaných aktivitách velmi aktivně. Má velmi dobré vztahy se spolužáky, je aktivní ve skupinové práci. Není z ní cítit potřeba vždy skupinovou aktivitu vést, klidně je schopna akceptovat i vedení skupiny někým jiným. Soutěží se účastní ráda, ráda i vyhrává, ale velmi dobře se srovnává i s prohrou a umí dobře pracovat s vlastní chybou. Celkově se na svůj věk jeví jako velmi intelektově a psychicky vyspělá, s prohrou a chybou se umí vyrovnat mnohem lépe než sledovaní mimořádně intelektově nadaní chlapci ve třídě. Z hlediska profilů MiND se dívka jeví jako úspěšné nadané dítě, v minulosti na předchozí běžné základní škole ale dle svých slov patřila spíše ke skrývačům schopností.

Anamnéza

Dívka pochází z úplné rodiny, má staršího bratra. Rodiče jsou vysokoškoláci. Vztahy mezi sourozenci i v rodině jsou dobré.

Dívka se mimo školy věnuje i hudbě, je velmi hudebně nadaná. Zpívá v předním pražském dětském sboru, hraje na piano a na housle. Chodí rovněž na zájmovou angličtinu. V současné době se hlásí na víceleté hudební gymnázium. Na přijímací zkoušky se připravuje sama spolu s rodiči, navíc chodí jen na soukromé hodiny zpěvu.

Dívka nebyla oficiálně diagnostikována jako mimořádně intelektově nadaná, vyšetření v PPP neabsolvovala. Vykazuje však znaky mimořádně intelektově nadané žákyně, a to zejména v oblasti jazykové a estetické. Do základní školy přestoupila ve 4. ročníku z běžné základní školy. Dívka exceluje zejména v předmětech založených na verbální logice, je velmi hudebně nadaná.

Rozhovor s žákyní

Dívku škola baví, po zkušenostech z předchozí běžné základní školy oceňuje, že se jí na této škole „*nikdo nesměje a nenadává jí do šprtek*“, když ji něco zajímá a když se ve škole aktivně hlásí a zapojuje do výuky. Vůbec jí nevádí, že do třídy přišla později, holky ji podle jejich slov dobře přijaly a cítí se ve třídě dobře. S klukama mají prý zvláštní vztah, protože vnímá, že „*kluci se s holkama nechtějí bavit a holky je nezajímají*“. Má taky pocit, že někteří kluci na holky koukají skrze prsty a někteří mimořádně intelektově nadaní kluci jsou na pomalejší holky protivní a nadávají jim, že je zdržují.

Dívku baví víceméně všechny předměty, nejvíce čeština, angličtina a hudební výchova. Soutěže ve škole ji nevadí, ale ani je nevyhledává a nevadí jí, když prohraje, když to není moc často. Většinou ví, v čem dělá například v testech chybu, dovede se z chyby poučit a ví, jak příště danou věc vyřešit tak, aby bylo vše v pořádku. Ví, že chyba je většinou její záležitost a z chyby není zvyklá nikoho obviňovat.

Hodně ji baví hudba, v budoucnu by ráda pracovala s dětmi v oblasti hudby, nejlépe jako učitelka zpěvu na základní umělecké škole. Proto se nyní hlásí na víceleté hudební gymnázium, kde by se chtěla věnovat zejména zpěvu. Na přijímačky se připravuje sama, v rámci přípravy se věnuje i zpěvu, který chce na hudebním gymnáziu studovat, a ačkoliv je příprava náročná, nevadí jí a baví ji.

Třídní aktivity zaměřené na budování vztahů ve třídě nebo rozvoj psychosociálních dovedností dívka považuje za zajímavé, zábavné a přínosné. Osobně ocenila, že se díky těmto aktivitám mnohem snáze integrovala do třídy a nevnímá tak jako problém to, že nastoupila již fungujícího kolektivu. Současně ji ale štve, že hodně dětí, zejména mimořádně intelektově nadaných chlapců, tyto aktivity ignoruje a že někdy více času třída tráví diskusí o potřebnosti a přínosnosti dané aktivity než aktivitou samotnou.

Rozhovor s rodiči

Matka dívky si je vědomá toho, že je její dcera „šikovná“, brzy začala chodit i mluvit a byla vždy velmi zvědavá. To prý ale nebyl nikdy důvod, aby nechala dceru oficiálně testovat v PPP, protože by to podle matky „*nic nového nepřineslo*“, dceru by se všestranně snažila rozvíjet „*s papírem i bez něho*“. Dívka od mala projevovala výrazné hudební nadání, proto začala již v předškolním věku chodit do významného pražského sboru, od první třídy hraje navíc na klavír a od třetí třídy ještě na housle.

Matka dceru podporuje v jejím rozhodnutí přejít na víceleté hudební gymnázium, nicméně by byla spokojena, i kdyby její dcera zůstala na druhém stupni základní školy, kterou v současnosti navštěvuje. Lituje jen toho, že dceru nedala na současnou školu dříve, ale z mnoha důvodů dcera navštěvovala standardní spádovou základní školu, se kterou měla bohužel špatné zkušenosti.

Vztahy mezi sourozenci jsou dle matky velmi dobré, starší bratr slouží dívce jako zdroj inspirace a svoji mladší sestru často od mala chránil. Mladší sestra prý svého bratra zbožňuje, bere ho jako vzor a matka nepozoruje žádnou rivalitu mezi sourozenci.

Rozhovor s učitelkou

Učitelka v rozhovoru často zmiňovala výrazně odlišný přístup nadané žákyně ve srovnání s nadanými chlapci. Práce s dívkou ve třídě je dle učitelky bezproblémová navzdory tomu, že dívka do kolektivu nastoupila až ve 4. třídě. Je dobře integrovaná, má ve třídě kamarádky a nedělá jí problémy zapojit se do všech skupinových aktivit. Na rozdíl od většiny chlapců „*netouží neustále vyhrávat, dobře pracuje s chybou a umí se z ní sama poučit*“. Rovněž nemá problém počkat při práci na pomalejší spolužáky ve třídě, a naopak je ochotna jim s prací pomáhat.

Dívka se aktivně a ráda účastní třídních aktivit zaměřených na budování vztahů ve třídě nebo rozvoj psychosociálních dovedností. Vnímá je jako přínosné možná i vzhledem k tomu, že jí pomohly jako nově příchozí se lépe začlenit do kolektivu třídy. Pokud je potřeba, je dívka ochotna i učitelce pomoci s přípravou aktivit.

4.3. Shrnutí výsledků kazuistik a diskuse

4.3.1. Výsledky pozorování

Pozorovaní žáci jsou ve třídě dobře integrováni, třída jako celek působí relativně kompaktně, byť je celkově živější a akčnější, což může být dáno i vysokým počtem chlapců v relativně malém třídním kolektivu. Nikomu ze sledovaných MiND nedělá potíže výuka ve znalostně orientovaných předmětech. Nikdo z žáků ve třídě není vysloveně ostrakizován, i když se občas projevují tendence mimořádně intelektově nadaných chlapců chovat se přezíravě zejména vůči pomalejším spolužačkám, které je údajně zdržují. Psychosociální specifika mimořádně intelektově nadaných žáků se projevila zejména v oblasti soutěživosti, práce s chybou a perfekcionismu. Pro část sledovaných žáků bylo rovněž problematické čekání na pomalejší spolužáky.

Pozorovala jsem, že učitelka si je během práce se třídou vědoma psychosociálních specifík mimořádně intelektově nadaných žáků, které má ve třídě. Těmto žákům věnovala dostatečnou pozornost, ale ve většině aktivit se jí dařilo skloubit potřeby obou skupin žáků tak, aby ani jedna z nich nebyla při aktivitách opomenuta. V mnoha případech však na sebe

někteří mimořádně intelektově nadaní žáci strhávali pozornost zejména svojí neschopností vyrovnat se s prohrou v soutěžích, což narušovalo další chod celé výuky.

Z hlediska profilů MiND se z hlediska pozorování jeví, že ve třídě je zastoupeno více profilů nadaných dětí, konkrétně dvě úspěšné nadané děti (z čehož jedno dítě na dřívější škole bylo spíše skrývačem schopností), jeden kreativní rebel (částečně lze tohoto žáka díky mírné formě ADHD považovat i za MiND s dvojitou výjimečností, dle učitelky ale ADHD v posledním roce výrazně ustoupilo a chlapce ovlivňuje již výrazně méně než v předchozích letech), jedno autonomní nadané dítě a jedno dítě s dvojitou výjimečností.

4.3.2. Výsledky anamnézy

Všichni sledovaní žáci pochází z úplných rodin, každý má alespoň jednoho sourozence. Ve dvou případech se jednalo o nejstarší dítě v rodině, ve třech případech byl sledovaný žák nejmladším dítětem v rodině. Všichni rodiče sledovaných žáků mají vysokoškolské vzdělání. Žáci pochází z podnětného prostředí, ve kterém je vzdělání důležitou hodnou. Všichni žáci se věnují i rozličným mimoškolním aktivitám, často na profesionální úrovni. Většina dětí aktivně sportuje a/nebo se věnuje hře na hudební nástroje. Všechny pozorované děti se hlásí na víceletá gymnázia a v současné době se nad rámec dřívějších aktivit ještě velmi intenzivně věnují přípravě na přijímací zkoušky.

U tří chlapců bylo oficiálně diagnostikováno MiND v PPP, jeden chlapec a jedna dívka vyšetření v PPP nepodstoupili, ale jasně vykazují znaky MiND. Všechny děti jsou z hlediska znalostí v pásmu nadprůměru, zejména v předmětech, které je osobně zajímají a baví. Jeden chlapec má diagnostikované ADHD, jeden chlapec mírnou formu Aspergerova syndromu společně s dysgrafií.

4.3.3. Výsledky rozhovorů s žáky

Z rozhovorů s žáky vyplynulo, že většinu z nich velmi baví předměty, v nichž jsou dobří a které jim jdou. To souviselo často s oblastmi, ve kterých bylo třem žákům naměřeno mimořádné nadání. Ve třech případech se jednalo o matematicko-logické nadání, ve dvou případech o verbální schopnosti. U dvou chlapců se ukázalo, že je pro ně velmi těžké věnovat se předmětům, které je nezajímají, ostatní tři žáci neměli problémy zapojit se i do předmětů, které je zajímaly jen okrajově, nicméně jejich motivace pro studium předmětů, které je nebavily, byla rovněž nízká.

Jako největší problém se pro většinu žáků ukázala soutěživost a s tím související neschopnost vyrovnat se s chybou. Za svoji prohru a své chyby chlapci často obviňovali ostatní, příčinu svého neúspěchu často hledali ve vnějších faktorech. S prohrou a vlastními chybami se dobře vyrovnávala jen sledovaná dívka, která byla rovněž schopna větší sebereflexe.

Žáci by ve škole ocenili více hodin v předmětech, které je baví a které jim jdou, tedy zejména v matematice a informačních technologiích (tři chlapci). Většina pozorovaných mimořádně intelektově nadaných žáků se účastní třídních aktivit zaměřených na budování vztahů ve třídě a rozvoj psychosociálních dovedností, většina chlapců je však bere jen jako nutné zlo a nevidí v nich žádný velký osobní přínos.

4.3.4. Výsledky rozhovorů s rodiči

Z rozhovorů s většinou rodičů vyplynulo, že jsou si mimořádně intelektového nadání vlastních dětí vědomi, ať již jim bylo oficiálně diagnostikováno v PPP či nikoliv. Všichni rodiče považují vzdělání a všestranný rozvoj dítěte za velmi podstatný, proto se snaží své děti všestranně rozvíjet. Všichni žáci tak mimo školy navštěvují ještě celou řadu pohybových, hudebních či jazykových aktivit, které je dále rozvíjí nad rámec školní docházky.

Zdaleka ne všichni rodiče připouští, že jejich děti mají určitá psychosociální specifika související s mimořádným intelektovým nadáním jejich dětí. Jelikož jsou všichni rodiče vzdělaní vysokoškoláci, považují skutečnost, že mají šikovné a chytré děti za danou. Jen dvě matky, s nimiž jsem vedla hloubkové rozhovory, připustily, že jejich děti mají určitá psychosociální specifika a zabývaly se jejich řešením. V ostatních případech považovaly matky specifika svých dětí (vysokou soutěživost, perfekcionismus) za vhodné pro rozvoj dětí, neboť jim tyto vlastnosti dle matek umožňují naplno vyniknout, rozvinout svůj talent a naplnit svůj potenciál. Zhruba polovina rodičů dětí v soutěživosti podporuje nejen ve školních, ale i mimoškolních aktivitách, které berou velmi vážně.

Podle většiny rodičů mají jejich děti dobré vztahy se svými sourozenci. Pokud se mezi sourozenci projevuje rivalita, většina rodičů (chlapců) to nebere za problém, ale naopak oceňuje potenciál této rivality v tom, že chlapce motivuje a posouvá je dále.

4.3.5. Výsledky rozhovorů s učitelkou

Dle učitelky je práce se třídou náročná nikoliv v oblasti učiva, ale zejména v psychosociální a emoční oblasti. K tomu může do jisté míry napomáhat i to, že se jedná o „klučičí“ třídu, ve které jsou z 18 žáků jen 4 dívky. Z hlediska obsahu učiva není podle učitelky s většinou žáků problém, učivo chápou rychle a jsou schopni získané poznatky rychle uplatnit v praxi. Někteří žáci, zejména žákyně, jsou podle učitelky v tempu výuky poněkud pomalejší, což často vede ke **konfliktům** ve třídě, kdy zejména mimořádně intelektově nadaní chlapci nejsou ochotni čekat na pomalejší spolužačky a své pohrdání jejich tempem jim dávají rádně najevo.

Za velký problém považuje učitelka velkou míru **soutěživosti** ve třídě. Zejména někteří mimořádně intelektově nadaní chlapci neustále vyžadují soutěže, aby mohli projevit své znalosti před třídou a užít si pocitu vítězství. To podle učitelky vede k několika problémům, kdy intelektově slabší (tj. průměrné) nebo pomalejší žáci v těchto soutěžích nikdy nezmocní, což je demotivuje a nechtějí se žádných soutěží účastnit.

Mnoho žáků dle učitelky neumí stále **zvládat prohru** a špatně **pracují s vlastní chybou**. Někteří velmi soutěživí MiND chlapci ve třídě na prohru reagují frustrací, kterou si často vybíjí slovně a někdy i fyzicky například mlácením do lavic či házením učebnic po třídě, což opět narušuje hladký chod výuky. Z prohry i vlastních chyb často obviňují ostatní, například neférová pravidla či špatné okolnosti, místo aby přijali skutečnost, že selhání a chyba jsou běžnou součástí učebního procesu.

Dle učitelky tak musí věnovat mnoho pozornosti právě **psychosociálním dopadům aktivit** a vztahům ve třídě než samotnému učivu. To prý je možné s ohledem na to, že většina žáků je z hlediska vědomostí stejně napřed, nicméně několik zejména žákyň je na tom vědomostně hůře a učitelka tak vnímá, jak se mezi mimořádně intelektově nadanými chlapci a průměrnými žákyněmi čím dál tím více rozevírají nůžky nejen v oblasti učiva, ale i sociálních vztahů, kdy rychlejší nadaní chlapci často sociálně znemožňují pomalejší (tj. průměrné) žákyně.

Učitelka si je vědoma **různorodosti** mimořádně intelektově nadaných dětí, které má ve třídě. Ví, že ke každému MiND ve třídě je třeba přistupovat individuálně, což se jí prý vzhledem k nízkému počtu dětí ve třídě daří relativně dobře. Nicméně složitější je to zejména v situaci, kdy se ve třídě zabývají složitějším učivem například v matematice, které MiND nedělá problémy, ale průměrní či pomalejší žáci potřebují více času na jeho zvládnutí.

V takové situaci musí učitelka dle svých slov dělit pozornost mezi pomalejší žáky, kterým je třeba občas učivo znovu vysvětlit nebo jim nechat více času na pochopení, a MiND, kteří dávají najevo svoji netrpělivost, vyrušují a znesnadňují soustředění pomalejších spolužáků.

Učitelka si je vědoma nutnosti dlouhodobé práce s mimořádně intelektově nadanými žáky i s celou třídou v oblasti psychosociálních dovedností. Od svého nástupu do třídy vnímá, že se třída více stmelila a většina mimořádně intelektově nadaných žáků se naučila respektovat své pomalejší spolužáky, nicméně ve třídě stále jasně vnímá existenci dvou skupin: mimořádně intelektově nadaných (až již oficiálně diagnostikovaných v PPP „s papíry“ nebo těch, kteří sice oficiální diagnózu mimořádného intelektového nadání nemají, ale jednoznačně vykazují znaky MiND) a ostatních. Někteří nadaní žáci přitom své nadání nedávají na odív, ale berou ho jako fakt, jiní však často využívají různé soutěže jako příležitost, aby se před průměrnými spolužáky předvedli.

Učitelka je seznámena s některými metodami, jak pracovat s psychosociálními specifiky mimořádně intelektově nadaných žáků, využívá často i různé pracovní listy či aktivity z Odyssey, MENSY, QIIDO či Centra nadání zaměřené zejména na rozvoj vztahů ve třídě i na rozvoj psychosociálních dovedností mimořádně intelektově nadaných dětí. Sama však neprošla žádným specializovaným vzděláním, jak s mimořádně intelektově nadanými žáky pracovat. O danou problematiku se nicméně zajímá a sama si v rámci samostudia a dalšího vzdělávání vyhledává informace k této problematice. Oceňuje i možnost supervize s odborníky věnujícími se mimořádně intelektově nadaným dětem.

Učitelka se snaží během třídnických hodin zařazovat některé materiály Odyssey zaměřené na rozvoj měkkých dovedností žáků. V minulých měsících ve třídě například vyzkoušela aktivity na podporu spolupráce a práce s chybou. Některé mimořádně intelektově nadané děti se do těchto aktivit účastnily rády, někteří mimořádně intelektově nadaní chlapci se však do těchto aktivit zapojovali jen neochotně a dávali jasně najevo, že nevidí přínos těchto aktivit.

V současné době se však učitelka pod jistým tlakem rodičů, jejichž děti se hlásí na víceletá gymnázia, věnuje více pozornosti českému jazyku a matematice tak, aby byli žáci na tyto zkoušky co nejlépe připraveni. To však podle učitelky vede k ještě větší soutěživosti ve třídě a k rozevírající se propasti mezi těmi žáky, kteří se hlásí na víceletá gymnázia a těmi, kteří na to podle některých (zejména mimořádně intelektově nadaných) dětí nemají.

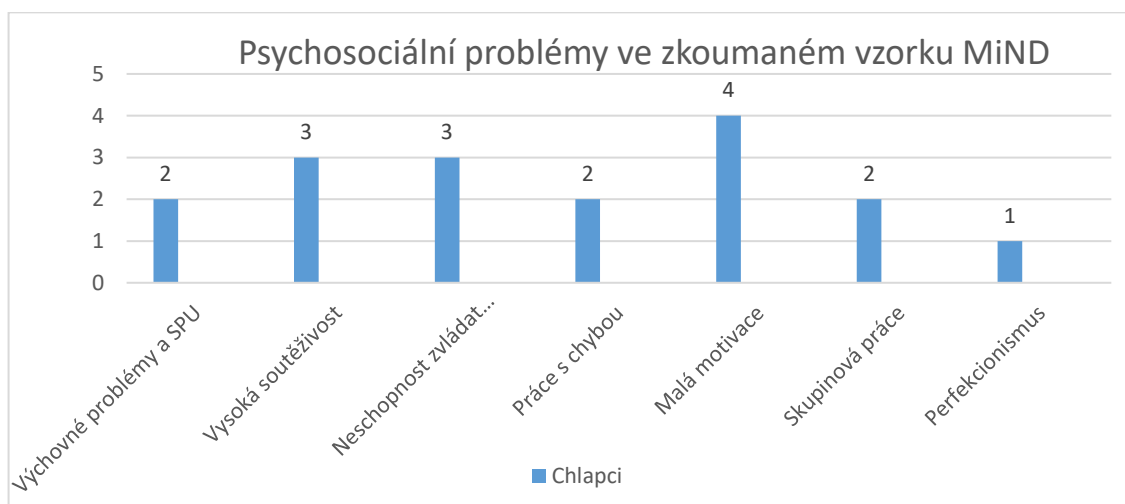
4.3.6. Souhrnné výsledky výzkumu

U sledované mimořádně intelektově nadané **dívky** se nevyskytla žádná psychosociální specifika. Mezi nejčastěji se objevující psychosociální specifika mimořádně intelektově nadaných **chlapců** se během pozorování a rozhovorů s žáky, matkami a učitelkou objevovala nejčastěji tato specifika:

- Část mimořádně intelektově nadaných chlapců se potýká s **problémy** v oblasti chování (1 chlapec s ADHD), specifických poruch učení (1 chlapec s dysgrafií) a dvojí výjimečností (1 chlapec s Aspergerovým syndromem, tentýž chlapec má současně diagnostikovanou i dysgrafií)
- Tři ze sledovaných chlapců vykazaly znaky **vysoké soutěživosti** a s tím související konflikty v důsledku **neschopnosti zvládat prohru**
- Dva ze sledovaných mimořádně intelektově nadaných chlapců mají **problémy vyrovnat se s vlastní chybou**
- Největším problémem vyskytujícím se u všech čtyř mimořádně intelektově nadaných chlapců byla malá **motivace** v předmětech, které dané žáky nezajímaly
- Dva z mimořádně intelektově nadaných chlapců měli rovněž problémy se zapojením do **skupinové práce**, zejména pokud měli pracovat s pomalejšími spolužáky či na tématech, které mimořádně intelektově nadané chlapce nezajímaly
- Jeden mimořádně intelektově nadaný chlapec se potýkal s problémem **perfekcionismu**

Následující graf shrnuje četnost hlavních psychosociálních problémů, s nimiž se potýkali sledovaní mimořádně intelektově nadaní chlapci. U sledované mimořádně intelektově nadané dívky se žádná specifika v oblasti psychosociálních dovedností nevyskytla.

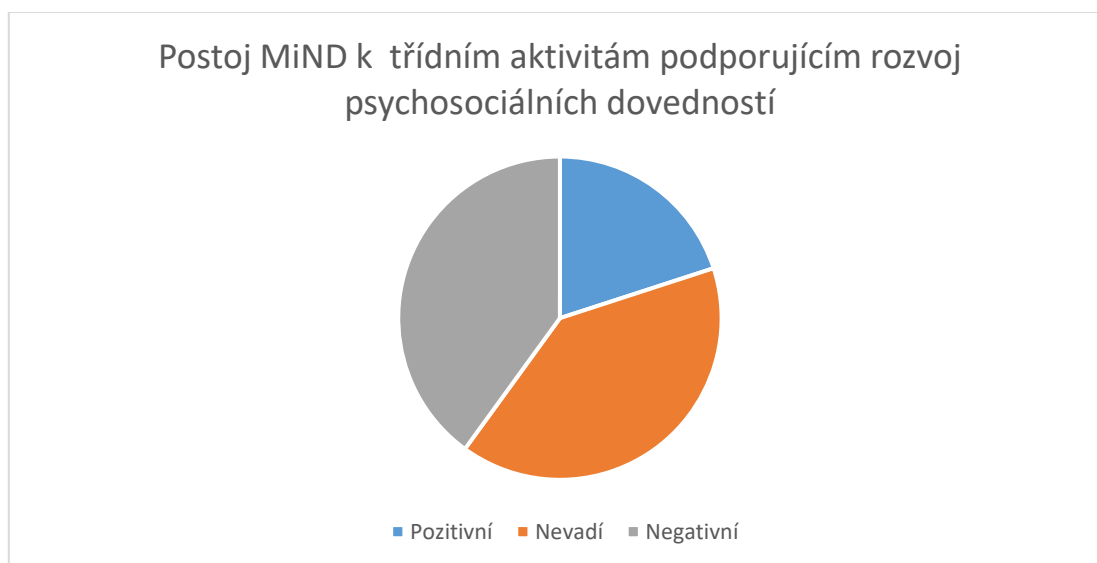
Graf 4: Psychosociální problémy ve zkoumaném vzorku MiND



Učitelka se snaží během třídnických hodin zařazovat některé materiály Odyssey zaměřené na **rozvoj psychosociálních dovedností žáků**. V minulých měsících ve třídě například vyzkoušela aktivity na podporu spolupráce a práce s chybou. Některé mimořádně intelektově nadané děti se do těchto aktivit účastnily rády, někteří mimořádně intelektově nadaní chlapci se však do těchto aktivit zapojovali jen neochotně a dávali jasně najevo, že nevidí přínos těchto aktivit.

Postoj sledovaných mimořádně intelektově nadaných dětí k aktivitám zaměřeným na podporu rozvoje psychosociálních dovedností zařazovaných učitelkou 5. třídy shrnuje následující graf.

Graf 5: Postoj MiND k třídním aktivitám podporujícím rozvoj psychosociálních dovedností



4.3.7. Diskuse nad výsledky výzkumu

Základní výzkumnou otázkou, kterou jsem si kladla ve výzkumu v rámci své bakalářské práce, bylo „*Jaká jsou psychosociální specifika, s nimiž se potýkají mimořádně intelektově nadané děti na prvním stupni základní školy?*“ Výzkum potvrdil, že mimořádně intelektově nadané děti ve páté třídě základní školy, ať již byly diagnostikovány v PPP nebo pouze vykazovaly znaky mimořádně intelektově nadaných dětí, se potýkaly s mnohými psychosociálními odlišnostmi a úroveň jejich psychosociálních dovedností v některých případech neodpovídala jejich intelektové úrovni. Tato psychosociální specifika odpovídají psychosociálním specifikům mimořádně intelektově nadaných dětí identifikovaných v základní odborné literatuře používané v teoretické části bakalářské práce.

Za velmi zajímavý výstup mého výzkumu považuji skutečnost, že specifika v oblasti psychosociální oblasti se vyskytla pouze u mimořádně intelektově nadaných **chlapců** ve třídě. Mimořádně intelektově nadaná dívka nevykazovala v žádné ze sledovaných oblastí specifika a její psychosociální dovednosti byly srovnatelné s ostatními dívkami ve třídě. Následující shrnutí psychosociálních specifik, s nimiž se potýkají sledované mimořádně intelektově nadané děti, se tak týká pouze mimořádně intelektově nadaných chlapců ve třídě.

Všichni mimořádně intelektově nadaní chlapci se potýkali s problémy v oblasti **motivace**, kde bylo zřetelné, že pokud žáka probírané učivo nezajímá a přijde mu zbytečné, nezapojuje se do výuky a jeho motivace k participaci na výuce v oblasti, která danému žákovi nepřipadá přínosná, je velmi nízká. Naopak v oblastech, které mimořádně intelektově nadané žáky bavily a které jim šly (nejčastěji se jednalo o matematiku a informatiku), byli tito chlapci schopni podávat výkony vysoce překračující znalosti páté třídy.

Mnoho sledovaných mimořádně intelektově nadaných chlapců vykazovalo i velké problémy v oblasti **spolupráce** a skupinové práce. Spolupráce je bavila jen v případě, že spolupracovali s jinými mimořádně intelektově nadanými žáky a nemuseli se tak zdržovat s pomalejšími a méně bystrými spolužáky. Vyhovovalo jim rovněž, když mohli skupinu během skupinové práce vést a řídit, jen těžko se podřizovali a smířovali s tím, že by ve skupině nebyli dominantní. Problémy měli i s akceptováním odlišných názorů ostatních ve skupině. Většina sledovaných mimořádně intelektově nadaných žáků ve třídě oproti spolupráci preferovala **soutěže**, ve kterých mohli prezentovat své dovednosti a znalosti a ve

kterých je dle slov některých dotázaných mimořádně intelektově nadaných chlapců nezdržovali pomalejší a méně schopní spolužáci. Část mimořádně intelektově nadaných chlapců ve třídě se rovněž potýkala s problémem **perfekcionismu, práce s chybou a zvládním prohry v soutěžích.**

V odpovědi na druhou výzkumnou otázku „*Je si učitelka 5. třídy vědoma psychosociálních specifík mimořádně intelektově nadaných dětí, jakým způsobem s těmito specifiky ve třídě pracuje a jak rozvíjí základní psychosociální dovednosti mimořádně intelektově nadaných dětí?*“ rozhovor s učitelkou potvrdil, že učitelka si je dobře vědoma psychosociálních specifík mimořádně intelektově nadaných dětí a během výuky se zejména při třídnických hodinách snaží zařazovat aktivity zaměřené na rozvoj těchto dovedností.

Učitelka vnímá zapojení mimořádně intelektově nadané dívky do třídních aktivit jako bezproblémové a není si vědoma žádných psychosociálních specifík této dívky. Uvědomuje si však, že mnoho mimořádně intelektově nadaných chlapců potřebuje v oblasti psychosociálních dovedností speciální pozornost, neboť při neošetření různých psychosociálních potřeb těchto chlapců snadno dochází k narušení výuky. To se děje nejčastěji v souvislosti se soutěžemi v souvislosti s neschopností mnohých mimořádně intelektově nadaných chlapců zvládat prohru či v okamžiku, kdy se mají mimořádně intelektově nadaní chlapci zapojit do skupinové práce s pomalejšími a méně bystrými spolužáky a spolužačkami.

Učitelka se snaží cíleně pracovat na rozvoji psychosociálních dovedností žáků a žákyň, a to nejen těch mimořádně intelektově nadaných. Inspiraci pro tyto aktivity učitelka čerpá mimo jiné ze stránek Odyssey nebo neziskových organizací, které se věnují mimořádně intelektově nadaným dětem. Někteří mimořádně intelektově nadaní chlapci však podle učitelky považují aktivity zaměřené na rozvoj psychosociálních dovedností za zbytečné a aktivit se buď neúčastní vůbec nebo k nim přistupují velmi skepticky.

Závěry mnou provedeného výzkumu se shodují se **závěry výzkumných studií zabývajících se mimořádně intelektově nadanými dětmi.** Bohužel některé studie byly zaměřeny na nadané děti obecně a nevěnovaly se podrobně problematice jejich psychosociálních dovedností a další studie se sice zaměřovaly na tyto dovednosti, ale jejich cílovou skupinou byli středoškolští či vysokoškolští studenti, tj. cílové skupina jiného věku, než tomu bylo u mého výzkumu. Níže shrnuji hlavní závěry vybraných studií, které byly v uplynulých dvou desetiletích vydány v zahraničních (či výjimečně i českých) odborných

časopisech a které mohou být inspirací pro další možný výzkum problematiky mimořádně intelektově nadaných dětí.

V českém jazyce vyšla studie James T. Webba nazvaná „*Péče o socio-emoční vývoj nadaných dětí*“, v níž **Webb** shrnul hlavní sociální a emoční problémy mimořádně nadaných dětí, mezi které podle něj patří mimo jiné nedostatek trpělivosti s pomalostí druhých, nelibost rutiny a drilu, perfekcionismus, citlivost na kritiku a nadměrná sebekritičnost (Webb 2018). V mém výzkumu se s perfekcionismem potýkal jeden mimořádně intelektově nadaný chlapec, nedostatek trpělivosti ve skupinové práci (zejména pokud se jednalo o skupinu složenou z pomalejších a méně bystrých spolužáků) projevil v mém výzkumu dva mimořádně intelektově nadaní chlapci. Při mém pozorování jsem si nevšimla, že by někdo ze sledovaných mimořádně intelektově nadaných dětí projevil nelibost rutiny a drilu, ale to bylo podle mého názoru dáno tím, že se rutina a drill během pozorovaných hodin téměř nevyskytovaly a učitelka se velmi snažila o to, aby hodiny byly různorodé a tím i pro mimořádně intelektově nadané děti zajímavé. Spíše než odpor vůči drilu jsem měla možnost pozorovat ztrátu motivace u všech sledovaných mimořádně intelektově nadaných chlapců v případě, že se jednalo o předměty, které je nezajímaly nebo v případech, kdy práce podle nich probíhala příliš pomalu a tím je nudila.

Problematicke perfekcionismu mimořádně nadaných dětí se věnoval i výzkum Kristie Speirs **Neumeister** (2007) nazvaný „*Perfectionism in gifted students: an overview of current research.*“, který podrobně mapuje problematiku perfekcionismu u mimořádně intelektově nadaných dětí. V mém výzkumu se perfekcionismus projevil sice pouze u jednoho mimořádně intelektově nadaného chlapce (což představovalo na druhou stranu 25% sledovaných dětí), u sledovaného chlapce však měl perfekcionismus relativně závažný dopad na jeho školní práci a potvrdil tak závěry výzkumu Neumeisterové, že perfekcionismus může být pro mimořádně intelektově nadané děti značným problémem.

Hornstra, Bakx, Mathijssen a Denissen (2020) dospěli ve své studii nazvané „*Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective*“ k závěru, že mimořádně intelektově nadaní žáci mají vysokou potřebu motivace, aby byli ve škole spokojení.

K obdobnému závěru o silné potřebě vnitřní motivace u mimořádně intelektově nadaných dětí dospěli i **Garn a Jolly** (2013) ve své studii nazvané „*High Ability Students' Voices on Learning Motivation*.“ Závěry mého výzkumu jsou plně v souladu se závěry těchto studií, neboť motivace se ukázala jako největší problém u všech mimořádně intelektově nadaných chlapců v mém výzkumu. Všichni chlapci měli velký problém s motivací v předmětech, které jim přišly nezábavné a nezajímavé. Sledovaná mimořádně intelektově nadaná dívka na druhou stranu s motivací problém neměla a ochotně se zapojovala do všech aktivit.

Souhrnný pohled na emoční vývoj mimořádně intelektově nadaných dětí poskytuje studie Joan **Freemanové** (2016) nazvaná „*The Emotional Development of Gifted and Talented Children*“, ve které autorka dospěla mimo jiné k závěru, že k „emočně zdravému prostředí“ ve školách přispívá mimo jiné diferenciovaná výuka a využití obohacujících přístupů k mimořádně intelektově nadaným dětem, vytváření prostoru pro uplatnění kreativity mimořádně nadaných dětí a nerigidní přístup vyučujícího k těmto dětem. V této studii autorka navázala na svoji dřívější studii z roku 1983 nazvanou „*Emotional Problems of the Gifted Child*“, v níž jako hlavní emoční problémy mimořádně intelektově nadaných dětí identifikovala problémy s přecitlivělostí či perfekcionismem a zdůraznila nutnost upřímné zpětné vazby, otevřené komunikace a smysluplný obsah učiva pro rozvoj emočních dovedností mimořádně intelektově nadaných dětí. Na základě svého výzkumu mohu závěry obou studií Joan Freemanové potvrdit. Sledované mimořádně intelektově nadané děti často ve výuce projevovaly kreativitu a učitelka se jim snažila prostor pro uplatnění jejich vlastních řešení ve výuce v rámci možností poskytnout, což vedlo k vyššímu zájmu mimořádně intelektově nadaných dětí o zapojení do výukových aktivit. Rovněž bylo patrné, že tito žáci oceňovali otevřenou komunikaci ve výuce a smysluplnost učiva. V okamžiku, kdy některým mimořádně intelektově nadaným chlapcům výuka nedávala smysl a nebavila je, výrazně klesala i jejich motivace zapojit se do výuky.

Psychosociálních dovedností se okrajově dotýkala i studie **Baileyho** a kolektivu (2012) nazvaná „*Improving the Educational Achievement of Gifted and Talented Students: A Systematic Review*.“ Autoři studie dospěli k závěru, že aktivity zaměřené na rozvoj určitých psychosociálních specifíků ve vzdělávání mimořádně intelektově nadaných dětí jako například rozvoj kritického myšlení, seberegulace či zadávání náročných úkolů jsou využitelné i pro ostatní žáky. Z mého výzkumu vyplynulo, že učitelka se při aktivitách zaměřených na rozvoj psychosociálních dovedností zaměřuje nejen na mimořádně

intelektově nadané děti, ale přirozeně na celý třídní kolektiv, přičemž mimořádně nadaná dívka tyto aktivity ocenila, zatímco většina mimořádně nadaných chlapců ve třídě tyto aktivity považovala za zbytečné a neužitečné.

Závěry mého výzkumu psychosociálních specifíků mimořádně intelektově nadaných dětí jsou v českém prostředí srovnatelné s některými závěry, k nimž dospěli studenti a studentky pedagogických a dalších fakult různých vysokých škol v České republice ve svých bakalářských, diplomových a disertačních pracích, které se věnovaly různým aspektům vzdělávání mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni základních škol. Pro ilustraci uvádím dvě z těchto prací věnované této cílové skupině.

Tématu mimořádně nadaných dětí věnovala disertační práce Zuzany **Staňkové** „*Metody a formy vzdělávání nadaných žáků*“ (Pedagogická fakulta UK 2014). Ta ve své práci dospěla k závěrům, že mimořádně intelektově nadaní žáci mohou mít problémy v oblasti spolupráce ve skupině, mívají problémy s motivací a vyhovují jim diferenciované úkoly, které jim umožňují zabývat se činností, která je baví a zajímá (Staňková 2014, s. 185-186). K obdobným závěrům dospěl i můj výzkum, který potvrdil, že všichni sledovaní mimořádně intelektově nadaní chlapci měli problémy v oblasti motivace zejména u činností, které je nezajímaly a nebavily je. Problémy se zapojením do skupinové práce měla i polovina sledovaných mimořádně intelektově nadaných chlapců, kteří se účastnili mého výzkumu.

Moje práce se rovněž věnuje problematice, kterou rámcově ve své diplomové práci „*Péče o nadané dítě*“ zpracovávala Monika **Plíhalová** (Univerzita Palackého v Olomouci 2021). Studie Plíhalové byla věnována zejména rodinám nadaných dětí a věnovala se tomu, jak rodiny pracují se svými nadanými dětmi. Dle závěrů výzkumů autorky považují rodiče nadaných dětí za specifika výchovy těchto dětí velkou potřebu komunikace, vysokou potřebu vnitřní motivace a velké problémy v emoční oblasti, které se projevují zejména přehnanou emoční reakcí nadaných dětí na prohru, neúspěch či nedokonalost (Plíhalová 2021, s. 88). Ačkoliv se moje práce nesoustředila přímo na rodinu mimořádně intelektově nadaných dětí, součástí mého výzkumu byly i rozhovory s matkami, které často potvrdily určité problémy mimořádně intelektově nadaných chlapců v oblasti soutěživosti a zvládání prohry, které však některé matky nepovažovaly za problematické, ale braly je jako součást soutěživosti jejich chlapců.

Jsem si vědoma určitých **limitů** svého výzkumu. Za hlavní limit práce považuji malé zastoupení dívek ve zkoumaném souboru, takže závěry týkající se specifík a problémů mimořádně intelektově nadaných dívek v mém výzkumu reflektují pouze specifika jedné zkoumané žákyně, zatímco v případě chlapců jsem měla možnost pracovat s čtyřmi chlapci, čímž považuji závěry týkající se mimořádně nadaných chlapců za více vypovídající než v případě dívek, neboť jistá psychosociální specifika se ve zkoumaném vzorku mimořádně intelektově nadaných chlapců přeci jenom opakovala. Větší vypovídací schopnost by tak můj výzkum měl v případě většího počtu žáků ve zkoumaném vzorku. V ideálním případě by si toto téma zasloužilo podrobnější déledobější sledování, které by umožnilo detailnější analýzu specifík mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni v oblasti psychosociálních dovedností.

Z hlediska dalšího zkoumání by bylo i zajímavé zaměřit se na otázku **genderu** v souvislosti s mimořádným intelektovým nadáním. Z mého výzkumu totiž vyplynulo, že mimořádně intelektově nadaná dívka, která se výzkumu účastnila, nevykazovala na rozdíl od sledovaných mimořádně intelektově nadaných chlapců žádná specifika v oblasti psychosociálních dovedností. Bylo by tedy zajímavé vyzkoumat na větším vzorku mimořádně intelektově nadaných dívek, zda se jednalo pouze o výjimečný případ, nebo zda existuje minimálně část mimořádně intelektově nadaných dívek, které nevykazují žádná psychosociální specifika a nepotýkají se s žádnými psychosociálními problémy, ačkoliv jsou mimořádně intelektově nadané.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala analýzou vybraných psychosociálních dovedností u mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni základní školy. Problematice mimořádně intelektově nadaných dětí se v posledních desetiletích v České republice věnuje mnoho odborníků a na téma mimořádně intelektově nadaných dětí byla vydána i řada odborných publikací. Existuje i řada neziskových organizací zaměřených na mimořádně intelektově nadané děti, jejichž materiály pro obohacení učiva jsou přístupné i na internetu. Učitelé na prvním stupni základních škol by tak měli mít k dispozici dostatek materiálů, aby mohli s mimořádně intelektově nadanými dětmi v mladším školním věku vhodně pracovat s ohledem nejen na jejich intelektová, ale i psychosociální specifika. Bohužel se však ukazuje, že v rámci inkluze bývají mimořádně intelektově nadaní žáci opomíjenou skupinou a pozornost je jim tak věnována spíše jednotlivými zapálenými učiteli, než že by se jednalo o systematický přístup k této skupině se specifickými potřebami.

Jelikož problematika psychosociálních dovedností představuje velmi široké téma, zaměřila jsem se ve své bakalářské práci pouze na vybrané psychosociální dovednosti, jejichž zvládnutí mimořádně intelektově nadanými dětmi jsem měla možnost „otestovat“ během výzkumu v páté třídě malé soukromé základní školy v Praze. V rámci výzkumu jsem provedla dvoutýdenní pozorování ve třídě a následně hloubkové rozhovory s žáky, jejich rodiči a učitelkou třídy a výsledky pozorování a rozhovorů jsem zpracovala pomocí metody interpretativní fenomenologické analýzy. Výsledky výzkumné části bakalářské práce potvrdily, že mimořádně intelektově nadané děti se potýkají s mnohými psychosociálními specifiky, mezi něž patří například problematická práce s chybou, neschopnost prohrávat, vysoká soutěživost či perfekcionismus.

Na tato psychosociální specifika MiND však není při integraci těchto dětí ve většině případů brán ohled. Bohužel stále jen menšina pedagogů prochází řádným školením ohledně psychosociálních specifíků mimořádně intelektově nadaných dětí a ve velké většině tak neumí těmto specifíkům svoji výuku přizpůsobit. Do budoucna by proto bylo vhodné již na pedagogických školách seznamovat budoucí učitele a učitelky s problematikou nejen intelektových, ale i psychosociálních specifíků mimořádně intelektově nadaných dětí tak, aby se jim mohli pedagogové vhodně věnovat a naplno rozvíjet jejich potenciál.

Jsem si vědoma skutečnosti, že předložená bakalářská práce se zaměřuje zejména na identifikaci základních psychosociálních dovedností mimořádně intelektově nadaných žáků spíše než jejich rozvoji, jak zní název bakalářské práce. Ačkoliv mým původním záměrem při podání návrhu bakalářské práce bylo zaměřit se na rozvoj psychosociálních dovedností mimořádně intelektově nadaných dětí, během vlastního zpracování tématu a zejména během výzkumu jsem si uvědomila, že není možno psát práci o rozvoji psychosociálních dovedností mimořádně intelektově nadaných dětí na prvním stupni základních škol, aniž bych předtím tyto dovednosti nejdříve identifikovala.

Ačkoliv jsem o rozvoji psychosociálních dovedností hovořila jak s žáky, tak s učitelkou, domnívám se, že této problematice by bylo vhodné věnovat více prostoru v diplomové práci, ve které by bylo rovněž možno přímo s mimořádně intelektově nadanými žáky na prvním stupni základní školy vyzkoušet některé aktivity zaměřené na rozvoj jejich psychosociálních dovedností.

Literatura

ATKINSON, R. L.; ATKINSON R. C.; SMITH E. E., a kol. *Psychologie*. 2. aktualizované vydání, Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3

BAILEY, Richard a kol. Improving the Educational Achievement of Gifted and Talented Students: A Systematic Review. *Talent Development and Excellence* [online]. 2012, Volume 4, Number 1, 2012, s. 33-48 [cit. 2023-04-18]

CENTRUM NADÁNÍ. Fořtíkův seznam [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <http://www.centrumnadani.cz/fortikuv-seznam/seznam-skol.html>

DRLÍKOVÁ, Lenka. *Teorie mnohočetných inteligencí ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ*. Praha 2011. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Talent a nadání. Jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: Národní institut dětí a mládeže, 2009. ISBN 978-80-86784-75-5

FOŘTÍKOVÁ, Jitka. Jak učit nadané děti? Hlavně žádné úkoly navíc. *Eduzin* [online]. 20.5.2022. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2022/05/20/jak-ucit-nadane-deti-hlavne-zadne-ukoly-navic/>

FOŘTÍKOVÁ, Jitka a Václav FOŘTÍK. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0969-0

FREEMAN, Joan. Emotional Problems of the Gifted Child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. 1983, Vol. 24, Issue 3, s. 481-485, [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00123.x>

FREEMAN, Joan. The Emotional Development of Gifted and Talented Children, *Gifted and Talented International* [online]. 2006, Volume 21, Issue 2, s. 20-28, [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: DOI: 10.1080/15332276.2006.11673472

FREEMAN, Joan. The long-term effects of families and educational provision on gifted children, *Educational and Child Psychology* [online]. 2013, Volume 30, Issue 2, s. 7-17, [cit. 2023-04-18]. Dostupné z:

<http://meganmullaney.weebly.com/uploads/2/2/1/8/22184284/lteffectsoffamilies.pdf>

GARN, Alex C. and Jennifer L. JOLLY. High Ability Student's Voices on Learning Motivation. *Journal of Advanced Academics* [online]. 2013, Volume. 25, Issue 1. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1932202X135132>

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 2012. ISBN: 978-80-247-3857-4

HORNSTRA, Lisette, Anouke BAKX, Sven MATHIJSEN and Jaap J.A. DENISSEN. Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences* [online]. 2020, Volume 80, [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101871>

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, ISBN 978-80-86723-25-9

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6

HŘÍBKOVÁ, Lenka. Kognitivní přístup k nadání: od L.M.Termana k modelu nadání R.J.Sternbera, *Psychologické dny: Já & my a oni* [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z <https://cmpsy.cz/files/pd/2008/pdf/hribkova.pdf>

JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2003. ISBN 80-86856-19-4

Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014-2020 [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: http://archiv-nuv.npi.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/legislativa/koncepce_podpor_y_rozvoje_nadani_2014_2020.pdf

KOVÁŘOVÁ, Renata a Iva KLUGOVÁ. *Edukace nadaných dětí a žáků*. Praha: Synergie, 2009. ISBN 978-80-7368-430-3

MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3979-5

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

MENSA České Republiky. [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: www.mensa.cz

MÖNKS, Franz. J. a Irene H. YPENBURG. *Nadané dítě*. Praha: Grada, 2002. ISBN 8024704455

MUSIL, Miroslav. *Cesty k nadaniu*. Bratislava: Smena, 1985. ISBN 73-041-85

NEUMEISTER, Kristie Speirs. Perfectionism in gifted students: an overview of current research. *Gifted Education International* [online]. 2007, Volume 23, s. 254-263, [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/026142940702300306>

NPI. Nadané a mimořádně nadané děti – opomíjená skupina se speciálními vzdělávacími potřebami. *NPI. Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* [online]. 14.7.2020, [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2068-nadane-a-mimoradne-nadane-deti-opomijena-skupina-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>

NPI. Portál talentovani.cz. [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: www.talentovani.cz

ODYSSEA. Lekce OSV [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv/lekce-osv>

PLIČKOVÁ, Michaela. Pojetí nadání III: Tvůrčí talent, kognitivní nadání a další oblasti. *Talentovani.cz* [online]. 2013 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: https://talentovani.cz/o-nadani-a-nadanych/-/asset_publisher/wE1N/content/pojeti-nadani-iii-tvurci-talent-kognitivni-nadani-a-dalsi-oblasti

PLÍHALOVÁ, Monika. *Péče o nadané dítě*. Olomouc. 2021. Diplomová práce. Katedra psychologie, Filosofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

PORTEŠOVÁ, Šárka. Multidimenzionální modely talentu a nadání. *Nadané děti* [online] 2021 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-modely-nadani>

PORTEŠOVÁ, Šárka a Ivana POLEDŇÁKOVÁ. *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: Cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu*. Brno: Masarykova univerzita, 2016

QIIDO (n.d.). Kdo je MiND dítě. Qiido [online]. [cit. 2023-04-18] Dostupné z: <https://www.qiido.cz/kdo-je-mind-dite/>

RABOCH, Jiří a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-1985-9

ŘICHÁČEK, T., ČERMÁK, I. a R. HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013

SEJVALOVÁ, Jitka. Klíčové teorie nadání a jejich aplikace v práci s mimořádně nadanými žáky. *Metodický portál*, 2004 (a) [online]. [cit. 2023-04-18] Dostupné z: [/https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUB/19/KLICOVE-TEORIE-NADANI-A-JEJICH-APLIKACE-V-PRACI-S-MIMORADNE-NADANYMI-ZAKY.html](https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUB/19/KLICOVE-TEORIE-NADANI-A-JEJICH-APLIKACE-V-PRACI-S-MIMORADNE-NADANYMI-ZAKY.html)

SEJVALOVÁ, Jitka. Proč by měl být učitel občanské výchovy informován o identifikaci nadání a nadprůměrné inteligenci?, *NPI* [online]. 30.6.2004 (2004 b), [cit. 2023-04-18] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/6/PROC-BY-MEL-BYT-UCITEL-OBCANSKE-VYCHOVY-INFORMOVAN-O-IDENTIFIKACI-NADANI-A-NADPRUMERNE-INTELIGENCI.html>

SMITH, Jonathan A., Paul FLOWERS and Michael LARKIN. *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. London: Sage, Second Edition, 2009

STAŇKOVÁ, Zuzana. *Metody a formy vzdělávání nadaných žáků*. Praha, 2014. Disertační práce. Pedagogická fakulta. Univerzita Karlova v Praze

ŠNAJDROVÁ, Lenka. Kolik existuje typů inteligence. *MENSA ČR* [online]. 2013 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=home--aktualni-deni&aid=260>

SPOLEČNOST PRO TALENT A NADÁNÍ, www.talent-nadani.cz

ŠTEFÁČKOVÁ, Andrea, Jak včas rozpoznat intelektově nadané dítě, *Řízení školy online* [online]. 25.2.2020. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/jak-vcas-rozpoznat-intelektove-nadane-dite.a-6423.html>

STEHLÍKOVÁ, Monika. *Nadané dítě. Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-0512-0

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1

VONDRÁKOVÁ, Eva. RVP ZV a zkušenosti s nadanými a mimořádně nadanými žáky na 1. stupni ZŠ, *RVP*. 7.7.2006, [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/630/rvp-zv-a-zkusenosti-s-nadanymi-a-mimoradne-nadanymi-zaky-na-1.-stupni-zs.html/>

VYHLÁŠKA č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c.272016_Sb.o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

WEBB, James T. Péče o socio-emoční vývoj nadaných dětí. *Svět nadání*, 2018, číslo 2, ročník VII., s. 2-30

WILLING, Carla. *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in Theory and Method*, Open University Press, 2001

ZÁKON č. 561/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam obrázků, tabulek, grafů a příloh

Obrázek č. 1	Tříkruhový model nadání Josepha Renzulliho
Obrázek č. 2	Trojstranný model nadání Franze J. Mönkse
Obrázek č. 3	Gagného model diferencovaného talentu a nadání
Obrázek č. 4	Triarchický model nadání Roberta J. Sternberga
Obrázek č. 5	Tannenbaumův hvězdicový model nadání
Obrázek č. 6	Rozdělení populace podle IQ a MiND
Tabulka č. 1	Rozdíl mezi bystrým a nadaným dítětem dle Cvetkovič-Lay
Tabulka č. 2	Klasifikace stupňů nadání dle IQ
Tabulka č. 3	Disproporce v osobnosti nadaných
Tabulka č. 4	Charakteristika výzkumného vzorku
Tabulka č. 5	Věková struktura výzkumného vzorku
Tabulka č. 6	Diagnóza MiND ve výzkumném vzorku
Graf č. 1	Zastoupení chlapců a dívek ve výzkumném vzorku
Graf č. 2	Věk respondentů ve výzkumném vzorku
Graf č. 3	Zastoupení chlapců a dívek s diagnostikovaným MiND ve výzkumném vzorku
Graf č. 4	Psychosociální problémy ve zkoumaném vzorku MiND
Graf č. 5	Postoj MiND k třídním aktivitám podporujícím rozvoj psychosociálních dovedností
Příloha č. 1	Gardnerova mnohonásobná inteligence
Příloha č. 2	Magický stroj
Příloha č. 3	ZEBRA
Příloha č. 4	Mapa učebního pokroku

Příloha č. 1: Gardnerova mnohonásobná inteligence



Zdroj: Drlíková 2011, s. 14

Příloha 2 : Magický stroj

Pracovní list
matematika

1. ročník, obor čísel do 20
s přechodem přes 10

JMÉNO _____

MAGICKÝ STROJ

DO MAGICKÉHO POČÍTAČÍHO STROJE HÁZÍŠ ČÍSLA. STROJ KAŽDÉ ČÍSLO ZAČARUJE A NA KONCI VYPLIVNE VÝSLEDEK. POZORUJ PRACI STROJE A ZAPÍŠ DO TABULKY POD KAŽDÉ ČÍSLO SPRÁVNÝ VÝSLEDEK.

1	5	18	11	14	3	19	4	12	7	9	16	13	8	6	2	15	10	17

POZOR ⚡
VYSOKÉ NAPĚTÍ!!

ZDE VHOĎ ČÍSLO A BEDLIVĚ SLEDUJ, CO SE S NĚM DĚJE:

č > 10

č < 10

č = 10

-5

+3

+3

sudé

liché

+6

-4

-8

+9

-3

liché

sudé

-3

+7

Zdroj: Materiály Qiido

Příloha 3: ZEBRA

Běhací diktát typu ZEBRA

Dnes je: _____


Na pracovním listu spolupracují: _____ a _____

KRÁL ZVÍŘAT

Sešla se 4 zvířata, aby mezi sebou zvolila krále zvířat.
Každý z účastníků schůzky mohl navrhnout na krále pouze jednoho z ostatních tří zvířat, sebe ne!

Dozvěděli jsme se, že:

- ♦ _____
- ♦ _____
- ♦ _____
- ♦ _____



	LEV	MEDVĚD	SLON	LEOPARD
LEV	X			
MEDVĚD		X		
SLON			X	
LEOPARD				X

Koho navrhoval slon?

Pokud víš odpověď, schovej ji do skrývačky ve větě na rozhraní dvou nebo tří slov. _____

Slon ani leopard
nechtěli mí za
krále lva.

Lev nenavrhl
medvěda ani
slona.

Medvěd nechtěl,
aby králem byl
slon.

Každý
z kandidátů
dostal jeden hlas.

Zdroj: Materiály Qiido

Příloha 4 : Mapa učebního pokroku



MAPA UČEBNÍHO POKROKU Český jazyk – psaní



DOVEDNOST	SEBEHODNOCENÍ
Vyjmenuješ základní znaky písemné formy?	
Najdeš znaky písemné formy v ukázkách?	
Vytvoříš osnovu písemné formy?	
Napišeš dle osnovy písemnou formu?	
Převedeš své myšlenky, věci co tě napadají na papír volným psaním bez zastavení, opravování a stylistických úprav?	
Obměníš své napsané dílo tak, aby se slova neopakovala, požíval jsi neobvyklé výrazy, věty byly rozvitější s využitím ustálených rčení a přirovnání?	
Přepíšeš tvůrčí psaní načisto?	

MAPA UČEBNÍHO POKROKU Český jazyk – dialog

DOVEDNOST	SEBEHODNOCENÍ
Odpovídáš na otázky celou větou?	
Zeptáš se na věc, kterou potřebuješ vědět?	
Pozdravíš, rozloučíš se, představíš se? Požádáš, poděkuješ a díváš se při tom oči?	
Vedeš jednoduchý rozhovor s druhým člověkem v běžné situaci s nějakým cílem a udržuješ při tom komunikační osobní zónu?	
Vedeš rozhovor ve specifických situacích?	
Účastníš se aktivně tematického rozhovoru více lidí? Neskáčeš do řeči, nasloucháš druhým?	
Pokládáš logicky správné otázky při tematickém rozhovoru více lidí?	
Jsi schopen moderovat tematickou diskusi s hlídáním pravidel komunikace a udržení zadaného tématu.	
Vymýšlíš a pokládáš netradiční, málo běžné, překvapivé, originální otázky?	

PRAHA & EU : INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI
EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND

DOKUMENT VZNIKL V PROJEKTU SMYSLUPLNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI, KTERÝ REALIZOVALA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, PRAHA 8, LYČKOVO NÁMĚSTÍ 6.

Zdroj: Materiály Qiido