

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



Děti zaškolené v pěti letech a jejich vývoj

Autor: Simona Kozlová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lenka Hříbková, CSc.

Praha, 2013

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Děti předčasně zaškolené a jejich vývoj“ vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 2. května 2013

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí bakalářské práce doc. PhDr. Lence Hříbkové, CSc., za odborné vedení této práce. Děkuji také lidem, kteří mi poskytli rozhovor, a za ochotu podělit se se mnou o své příběhy, neboť bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

.....

podpis

NÁZEV:

Děti zaškolené v pěti letech a jejich vývoj

AUTOR:

Simona Kozlová

KATEDRA:

Katedra psychologie

VEDOUCÍ PRÁCE:

doc. PhDr. Lenka Hříbková, CSc.

ABSTRAKT:

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak s odstupem času vnímají současní studenti svůj předčasný nástup do školy, zjistit případné potíže v adaptaci na školní prostředí a na sociální interakce se spolužáky. Úkolem je zjistit případné společné či rozdílné charakteristiky předčasně zaškolených a nálezy konfrontovat s odbornou literaturou.

Metodou sběru dat jsou polostrukturované rozhovory s malou skupinou předčasně zaškolených studentů. Při analýze odpovědí jsme využili kvalitativní metodologii, konkrétně jsme vycházely ze zakotvené teorie Strausse, Corbinové. Práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. V teoretické části jsou popsány charakteristické projevy a specifika nadaných jedinců. V empirické části prezentujeme a interpretujeme data získaná z rozhovorů, která následně konfrontujeme s odbornou literaturou.

K hlavním výsledkům práce patří: v sociální oblasti se na základní škole nevyskytly žádné větší potíže, u dívek se až na střední škole objevily pocity odlišnosti a perfekcionismu. Nedostatek učebních návyků je problém, který se objevil u studenta K. při přechodu na střední školu a vede u něho k demotivaci v učení.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Nadané dítě, akcelerovaný vývoj, sociální a emocionální problémy, rodiče, škola

TITLE:

Trained children before six and their development

AUTHOR:

Simona Kozlová

DEPARTMENT:

Department of psychology

SUPERVISOR:

doc. PhDr. Lenka Hříbková, CSc.

ABSTRACT:

The aim of this bachelor's work is to determine how early training students perceive their early entrance to school, identify any difficulties in adapting to the school environment and the social interaction with peers. The challenge is to identify any common or different characteristics prematurely trained students and the findings confront with literature.

The method of data collection, are interviews with a small group of students trained prematurely. When analyzing the responses we used qualitative methodology, specifically the Strauss and Corbin's grounded theory. The work is divided into theoretical part and empirical part. The theoretical part describes the characteristic symptoms and specifics of gifted individuals. In the empirical part we present the data obtained from the interviews, which we subsequently confront with literature.

The main results include: in the social area there were no trouble with the girls at the elementary school. Feeling of distinction and perfectionism emerged in girls at high school. Lack of teaching habits is a problem appeared in the student K. during the transition to high school and which leads to lack of motivation in learning.

KEY WORDS:

Gifted young child, acceleration of development, social and emotional problems, parents, school

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 1 |
| 1 Historie tématu nadání..... | 2 |
| 2 Nadané dítě na základní škole | 6 |
| 2.1 Kognitivní projevy nadání..... | 7 |
| 2.2 Emocionální a sociální specifika, problémy..... | 10 |
| 3 Adolescence a nadání | 13 |
| 3.1 Kognitivní projevy nadaných adolescentů | 14 |
| 3.2 Sociální vztahy..... | 15 |
| 3.3 Specifické problémy..... | 17 |
| 4 Cíle empirického šetření a výzkumné otázky..... | 21 |
| 5 Respondenti | 21 |
| 6 Metoda sběru dat..... | 22 |
| 7 Prezentace a interpretace dat..... | 23 |
| 7.1 Minulost..... | 23 |
| 7.1.1 Vzpomínky na vstup do školy | 23 |
| 7.1.2 Sociální vztahy..... | 24 |
| 7.1.3 Zvládání školních nároků | 26 |
| 7.1.4 Zájmové aktivity | 30 |
| 7.2 Přítomnost..... | 32 |
| 7.2.1 Sociální vztahy a zájmové činnosti..... | 32 |
| 7.2.2 Studium a školní úspěšnost..... | 35 |
| 7.2.3 Oblast sebepojetí..... | 40 |
| 7.2.4 Ohlédnutí respondentů za předčasným vstupem do školy | 43 |
| 7.3 Budoucnost | 45 |
| 8 Diskuse o předčasném vstupu do školy..... | 47 |
| Závěr..... | 49 |
| Seznam odborné literatury..... | 51 |
| Přílohy | 54 |

Úvod

Problematické nadání věnuje řada odborníků, ale i široká veřejnost stále větší pozornost. V současné době máme k dispozici několik publikací, které se zabývají nadáním. Zvláště se soustřeďuje pozornost na včasnou identifikaci a následné vzdělávání. V dnešní době je dětem, které jsou vyspělejší všeobecně nebo jen v dílčí oblasti, umožněn předčasný vstup do školy. Tento krok však představuje určitá úskalí, která se váží na nerovnoměrnost jejich vývoje. Tato práce si klade za cíl objevit vyskytující se úskalí nebo naopak výhody předčasného zaškolení, na které se podíváme retrospektivním pohledem třech předčasně zaškolených studentů. Naším cílem je zjistit jaký má na nadané děti jejich předčasné zaškolení vliv. Vyskytují se u předčasně zaškolených problémy v adaptaci na školní prostředí nebo potíže v sociálních interakcích se spolužáky? Záměrem práce je dále zjistit, jak předčasně zaškolení s odstupem času vnímají svůj předčasný nástup do školy.

Tato bakalářská práce má za úkol jednak charakterizovat nadané děti a adolescenty, objasnit jejich problémy plynoucí z jejich nadání a dále především zjistit charakteristiky předčasně zaškolených studentů. Cílem práce je tyto charakteristiky popsat a konfrontovat je s odbornou literaturou.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části jsou ve třetí kapitole popsány charakteristiky a následně problémy nadaných jedinců vyskytující se v dětském období. Podobně členěná je i čtvrtá kapitola, která je zaměřena na nadané adolescenty. Jsou zde uvedeny projevy a specifika nadaných adolescentů, která jsme zjistili v odborné literatuře. V empirické části práce prezentujeme data získaná z rozhovorů s předčasně zaškolenými studenty, která zároveň interpretujeme a konfrontujeme s odbornou literaturou. Tato rozsáhlá část je chronologicky členěná dle časového období, ke kterému se respondenti vyjadřovali, tj. k minulosti, přítomnosti a budoucnosti.

1 Historie tématu nadání

Téma nadání se dostalo do popředí zájmu odborníků teprve ve 20. století. Jako rozhodující moment můžeme považovat období přelomu 19. a 20. století, kdy francouzská vláda požádala psychologa Alfréda Bineta, aby vytvořil testy, jež by zjistily, které děti jsou intelektově méně schopné a budou k absolvování povinné školní docházky potřebovat odlišný vzdělávací přístup. Ve spolupráci se svým kolegou Théodorem Simonem vypracoval inteligenční testy, které obsahovaly celou škálu testovaných položek se stoupající náročností. Podle dosaženého stupně bylo možné stanovit mentální věk dítěte. Mentální věk se dále porovnal s věkem chronologickým, který začíná datem narození dítěte. Binet-Simonova inteligenční škála byla publikována T. Simonem v roce 1905 (Lazníbatová, 2001). Podle ní se posuzovalo IQ jedince, a to následně po řadu desetiletí fungovalo jako jediné měřítko, které určovalo úroveň nadání dítěte. Výsledky inteligenčních testů byly hlavním indikátorem nadání. Binet-Simonovu mentální stupnici přivezl do USA profesor Stanfordské univerzity Lewis Madison Terman, který ji přizpůsobil pro americké žáky. Vyšetřil několik tisíc dětí, kde výkony nejnadanějších žáků porovnával s výkony nejméně nadaných žáků. Výsledky mu pomohly k formulaci vývojových norem. Tento longitudinální výzkum nejvíce ovlivnil další směr bádání v oblasti mimořádného nadání v celosvětovém měřítku (Portešová, 2011). Nejen proto je L. Terman považován za „otce“ pedagogiky nadaných.

„Jaké jsou typické charakteristiky dětí s vysokým IQ?“, to byl hlavní cíl Termanova projektu, kde zkoumal sociální, emocionální a další charakteristiky nadaných dětí, které měly IQ vyšší než 140 (Portešová, 2011). Roku 1925 Terman ve své publikaci popsal nadání výlučně podle míry inteligenčního kvocientu, tedy výše $IQ = 140$. Později se hranice posunula na $IQ = 130$. Tato etapa, která trvala řadu desetiletí a ve které se „v důsledku uplatnění jednoho identifikačního postupu vlastně nepodařilo podchytit celé velmi široké spektrum populace mimořádně nadaných dětí, se dnes označuje jako období „dominance IQ“.“ (Portešová, 2011, s. 19). Jedná se o kognitivní přístup k nadání, který zahrnuje výhradně intelektové schopnosti. Později se rozšířil tzv. „Termanův mýtus“, který se vytvořil díky zcela pozitivním charakteristikám nadaných dětí,

keré L. Terman zjistil. Tak vznikl mýtus nadaného jedince jako bezproblémového jedince, který má schopnost dosahovat nadprůměrných výsledků trvale ve všech oblastech a bez jakýchkoliv emočních problémů. Tak docházelo k přehlížení řady nadaných žáků, kteří nevykazovali popsané charakteristiky. To se změnilo v následujícím období, které přineslo zásadní změnu v identifikaci nadaných.

Postupem času se odborníci, jako např. Gardner, Sternberg a Feldmann začali zajímat i o další vlastnosti, které mohou mít na stupeň nadání vliv. V roce 1970 začalo v USA velké hnutí ve prospěch nadaných žáků. Výsledky pod názvem *„Vzdělávání nadaných a talentovaných“* byly zveřejněné v roce 1972. Byla přijata nová definice nadaných a talentovaných dětí, tzv. Marlandova definice, která je milníkem v péči o nadané a která zdůrazňuje, že nadání neznamena pouze vysoké IQ, ale že nadání souvisí také s vysokou mírou tvořivosti či s mimořádnými schopnostmi v různých specifických oblastech. Landau (2007) uvádí její přibližné znění: *„Za nadané jsou považované děti, u nichž odborníci vyzorovali vynikající talenty a skutečnou i potenciální způsobilost podat mimořádné výkony, a to v jedné či několika z následujících oblastí: všeobecné intelektuální schopnosti, specifická akademická kompetence, kreativní myšlení, vůdčí kvality (leadership), umělecké či psychomotorické schopnosti“* (Landau, 2007, s. 44). Tím se začal v první polovině 20. století prosazovat osobnostně-vývojový přístup, který nadání přisuzoval nejen intelligenčním schopnostem, ale spíše charakteristikám jedince. *„Údajně je intelligenční kvocient příliš vyhraněný, než aby mohl pojmut různorodost nadání a talentů.“* (Landau, 2007, s. 36).

Osobnostně-vývojový přístup zahrnuje více faktorů ovlivňujících nadání a představuje přechod od jednodimenzionálního pojetí nadání k multidimenzionálnímu. Charakteristický model nadání pro osobnostně-vývojový přístup je model J. S. Renzulliho, který nadání vymezuje třemi skupinami charakteristik, díky nimž vzniká nadání. Jsou to nadprůměrné schopnosti, angažování v úkolu a kreativita. Všechny tři interagující charakteristiky Renzulli znázornil do tří kruhového modelu, kde se v místě setkání kruhů nachází oblast nadání. *„Nadání lidé jsou ti, kteří jsou schopni rozvinout interakci těchto tří komponent“* (Renzulli, 1986, s. 218). Tím Renzulli

říká, že výsledky testů inteligence nejsou hlavním měřítkem nadání. Jeho model byl velmi rozšířen a uznáván především v USA.

V posledních 25 letech se objevuje pojetí, které chápe nadání multidimenzionálně. K prvotním modelům orientovaných sociokulturně patří teorie H. Gardnera, známá jako teorie rozmanitých inteligencí, kde Gardner vyčleňuje celkem osm lidských inteligencí: jazykovou, logicko-matematickou, prostorovou, tělesně-pohybovou, hudební, personální, kterou dělí na intrapersonální a interpersonální a poslední přírodovědnou, kterou vyčlenil o něco později. Teorie A. J. Tannenbauma se nazývá psychosociální, která se mnohotvárnému nadání snaží porozumět komplexně. Podle něj k rozvoji nadání nestačí pouze jedincovy vnitřní kvality, ale za důležité pokládá pobývat a seznámit se s určitým prostředím. V socio-kulturním přístupu ke studiu nadání je pro vznik vysokého nadání důležitá podmínka vhodného spolupůsobení individuálních a sociálních faktorů. Faktory, které považuje A. J. Tannenbaum (1983) za zásadní, a svým působením umožňující raným projevům nadání realizaci v dospělosti, jsou následující: všeobecné intelektové schopnosti, speciální schopnosti, podporující konstelace neintelektových rysů, environmentální faktor a štěstí v klíčových obdobích života (Tannenbaum, 1983 in Hříbková, 2009). Skutečné naplnění nadání v dospělosti zajišťuje kombinace všech pěti faktorů. Pokud absentuje pouze jeden faktor, povede to k selhání, kdy se nadání nezrealizuje.

Jak autoři vymezují nebo definují nadání? Nadání nemůžeme vysvětlovat pouze prostřednictvím vysokých intelektuálních výkonů nebo nadprůměrných kognitivních schopností. Nadání není pouze izolovaná kognitivní složka, nýbrž představuje celý komplex vloh, potenciálů, schopností, vlastností a charakteristik jedince (Laznibatová, 2001). Landau (2007) popisuje nadání jako systém korelačního ovlivňování mezi vnitřním světem dítěte a jeho prostředím. Nadání je základní rys osobnosti talentovaného člověka, je to souhrn vloh, vrozených schopností a předpokladů, jenž mu umožňuje přenést talent na vyšší roviny. Landau (2007) píše, že nadání je biologické podstaty, avšak důležitý podíl na jeho vývoji mají rodiče a učitelé, které spoluutvářejí prostředí, ve kterém nadané dítě žije. Karnes a Shwedel rozlišili nadání na manifestované a latentní (Karnes,

Shwedel, 1982 in Hříbková, 2005; Landau, 2007). Latentní nadání neboli skryté, potenciální se vztahuje k malým dětem. Tyto děti s latentním nadáním ještě nemusí podávat mimořádné výkony, avšak mají pro to potenciál. Ve starším školním věku až do dospělosti rozlišujeme nadání manifestované, neboli demonstrované. Takové nadání je z výkonů zřejmé. „*Za nadané dítě je nejčastěji považováno to, které dosahuje mimořádných výkonů v určité oblasti ve srovnání s výkony svých vrstevníků.*“ (Hříbková, 2005, s. 35). Rozdělení na manifestované a latentní nadání je potvrzením proměnlivosti nadání a významu vnější stimulace v jeho vývoji (Hříbková, 2005). V současné době převažuje zájem o latentně nadané děti, kdy lze podle odborníků systematickou podporou rozvinout latentní nadání v to manifestované. Jak tedy popsat nadané dítě? Nadané dítě je nositelem fenoménu nadání (Hříbková, 2013).

Nadaný žák může vykazovat různý stupeň nadání v různých oblastech. Nejčastěji se nadání členilo na 3 oblasti – uměleckou, intelektuální, pohybovou (Hříbková, 2010). Laznibatová (2001) uvádí nadání umělecké, matematické a sportovní. Postupně se tato klasifikace rozvíjela. Umělecké nadání může být v dramatické, hudební, výtvarné či taneční oblasti. Za intelektově nadané dítě se považuje dítě s vysokou úrovní rozumových schopností, přičemž jeho intelekt musí přesahovat hranici IQ 130. Dle jednotlivých sportů rozlišujeme nadání pohybové.

2 Nadané dítě na základní škole

Jelikož naši respondenti byli předčasně zaškolení a školní období tvoří podstatnou část, na kterou se naše práce zaměřuje, považujeme za vhodné uvést základní charakteristiky nadaného dítěte na základní škole. Vstup dítěte do školy vnímá celá rodina jako velikou událost. Dítě vstupem do první třídy, vstupuje do nové etapy života. Od této chvíle bude nuceno řešit nové situace, bude ve velkém kolektivu dětí, bude muset dodržovat školní pravidla a poslouchat novou autoritu. To, jak dítě ve svých školních začátcích uspěje či neuspěje, závisí převážně na školní zralosti dítěte, která zahrnuje zralost tělesnou, kognitivní a emocionální (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pokud dítě vstoupí do školy dříve, či později, mohou nastat problémy.

Povinná školní docházka je u nás stanovena pro děti, které dovršily prvního září šestý rok věku. Předpokládá se, že šestileté dítě je způsobilé pro školní práci. Avšak setkáváme se s řadou pětiletých dětí, které vykazují dostatečnou vyzrálost na to, aby mohly započít školní docházku. Takové děti musí splnit podmínku, která je dána vyhláškou o předčasném vstupu na ZŠ. „*Podmínkou pro přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky je kromě žádosti zákonného zástupce také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení. Podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června je doporučující posouzení školského poradenského zařízení a odborného lékaře*“ (Vyhláška č. 818/2007 Sb.). Na základní škole nacházíme mnoho žáků, kteří se vymykají průměru. Jsou to jak žáci podprůměrní, tak žáci, kteří svými znalostmi, dovednostmi a výkony přesahují vývojovou úroveň, na které se obvykle nacházejí jejich vrstevníci. Jsou to žáci s nadáním. Ačkoliv neexistuje všeobecně přijímaná definice nadaného dítěte, někteří autoři nadané dítě označují za dítě, které má takové schopnosti, které nejsou přiměřené jeho věku, nýbrž jeho vývoj je v určité oblasti akcelerovaný (Laznibatová, 2001). Je třeba vzít v úvahu 3 základní úrovně nadání. Jde o úroveň mírného nadání, středního nadání a úroveň vysokého nadání (Laznibatová, 2001). Tato diferenciací mezi jedinci nadanými a mimořádně nadanými je důležitá zejména z hlediska modifikace vzdělávání nadaných.

Pokud dítě prokazuje akcelerovaný vývoj nebo mimořádné výkony v oblasti umělecké nebo vykazuje mimořádný potenciál pro podávání mimořádných výkonů v budoucnosti, může být do školy zařazeno před šestým rokem. Pro dítě to může mít pozitivní efekt. Jak ale svou akceleraci vnímá jedinec v pozdějším věku? Ovlivní to nějak jedincův život? Mělo pro něj předčasné zaškolení smysl, nebo si myslí, že by bylo lepší, kdyby šel do školy až v šesti letech? To jsou otázky, které nás v práci zajímají.

2.1 Kognitivní projevy nadání

Nadané dítě školního věku má určité osobnostní charakteristiky, které jsou pro něj typické. Musíme však poznamenat, že ne všechny níže uvedené charakteristiky se u nadaných jedinců vyskytují ve stejné míře. Projevy nadání jsou variabilní a jejich intenzita je různá. V populaci nadaných se setkáváme se značnou rozmanitostí projevů chování. Zde uvádíme výčet schopností, jejichž přítomnost je nejčastějším ukazatelem, že se jedná o nadaného jedince. Znalost těchto typických charakteristik, je potřebná pro včasnou identifikaci a tak možnost zařadit dítě do vhodných vzdělávacích programů, nebo uvažovat o předčasném vstupu do školy. Hříbková (2005) rozděluje charakteristiky vyskytující se u nadaných jedinců, na projevy kognitivní a nekognitivní. Kognitivní projevy dále rozlišuje na intelektové schopnosti, kde se uplatňuje konvergentní myšlení, a tvořivé schopnosti, které využívají divergentní neboli rozbíhavé myšlení.

Mezi intelektové schopnosti patří např. široká slovní zásoba používaná v mluvené řeči, schopnost přesného vyjadřování myšlenek, používání neobvyklých slovních obrátů a slov. Řeč s bohatým slovníkem se od počátku vyznačuje plynulostí a komplexností a je jedním z hlavních poznávacích znaků nadaného dítěte v raném věku (Hříbková, 2011, 2013). Dalším, podle odborníků nejvýznamnějším ukazatelem akcelerovaného vývoje dětí, je brzké čtení, které se pokládá za signifikantní znak nadání: „*Velmi brzké čtení z vlastní iniciativy, na základě spontánní aktivity a mimořádných schopností dítěte je zpravidla jasným indikátorem potvrzujícím vysoké intelektové nadání*“ (Lazníbatová, 2001, s. 228).

Mezi jejich oblíbenou literaturu patří biografie, encyklopedie, cestopisy. Celkově můžeme říci, že nadané děti se projevují vyzrálé a dělají rychlejší pokroky než děti průměrné. Mezi další projevy chování patří schopnost rozpoznávat detaily v materiálu, schopnost udržet si pozornost posluchačů, schopnost zobecňovat informace, události, schopnost abstrakce, schopnost vnímat kauzalitu, předvídat důsledky, chápat vztahy mezi jevy (Hříbková, 2011, 2013). Rychle proniknou do problému, dokážou si vhodně strukturovat materiál a různé úkoly, stanoví si postup a priority řešení, vytváří si různé strategie řešení a úkolů. Mají schopnost kritického hodnocení výsledku činnosti a mají dobrou krátkodobou paměť. Jak píše Laznibatová: „*Charakteristickým znakem všech nadaných dětí je vynikající paměť*“ (Laznibatová, 2001, s. 215). Mezi další výjimečné vlastnosti patří ctízádnost a perfekcionismus. Snaží se vždy zadané věci dokončit, a pokud si na ně netroufnou, jelikož shledají nemožným je dokázat až do perfektní podoby, radši úlohu odmítnout (Laznibatová, 2001).

Z tvořivých schopností uvedeme zvědavost a intelektuální iniciativu, která je stále motivuje poznávat nepoznané a produkovat nové a originální nápady řešení úkolu. Svoje nápady rozpracovávají do detailů. Nadaní často kladou investigativní otázky a mají výraznou schopnost imaginace, vyskytuje se u nich občasné denní snění (Hříbková, 2011, 2013). Tím se snaží ještě dále rozvinout dosud získané poznatky. V dřívějších studiích se zjistilo, že nadané děti se liší od průměrných nejen vyšším IQ, ale také odlišným intelektuálním stylem, používáním jiných strategií řešení (Henderson, Gold, 1983). Denní snění a zvědavost jsou ony vlastnosti, které způsobují znatelné odlišnosti v intelektuálních stylech těchto dvou skupin. Pro nadané děti můžeme použít Einsteinův výraz „*naivní oči*“, který dítěti umožňuje pozorovat věci nezaujatě a bez předsudků, poznat jejich jedinečnost (Landau, 2007). Nadaní mají schopnost měnit směr uvažování při řešení úkolu a experimentovat s podnětovým materiálem, většinou si nacházejí i svá vlastní pravidla, nebojí se riskovat (Hříbková, 2011, 2013). Mají svůj vlastní systém, podle kterého si plánují práci. Vše co dělají, dělají podle svých vlastních představ, nenechají se jen tak ovlivnit (Laznibatová, 2001). Nadaní mají v kognitivní oblasti potřebu samostatného učení, potřebu získávat zkušenosti v řešení problémů, potřebu rozvíjet efektivně

strategie učení a potřebu pracovat na vyšší kognitivní úrovni (Kerry, 1983 in Laznibatová, 2001).

Nekognitivní charakteristiky a projevy nadaných jsou k podání vysokého výkonu stejně důležité jako ty kognitivní (Hříbková, 2005). Mezi praktické dovednosti patří schopnost aplikovat naučené v jiných i mimoškolních oblastech. Nadaný školák má informace a znalosti o „neškolních“ oblastech, umí jasně vyjádřit, co právě potřebuje. Dovede u činnosti předvídat možná úskalí a umí si dobře zorganizovat práci bez časových ztrát (Hříbková, 2011, 2013). Nechybí mu odvaha k prezentování vlastních názorů, potřebuje volnost a aktivitu a je rád ve středu pozornosti k jeho osobě či činnostem (Hříbková, 2005). Dokáže si zjistit informace, které potřebuje k řešení úkolu, dokáže pracovat samostatně bez vedení a dovede spolužákům poradit. Samostatnost je jednou z dalších nejzákladnějších a nejdůležitějších osobnostních charakteristik nadaných jedinců (Laznibatová, 2001). Podle Landau (2007) disponuje nadaný jedinec podobnými vlastnostmi jako kreativní osobnosti, protože podle zmíněné autorky je kreativita nejvyšším stupněm sociální, intelektuální, emocionální a umělecké funkce.

Jsou neúnavné v jakékoliv rozumové činnosti. Vytrvalost a nízká unavitelnost při jakékoliv rozumové činnosti patří mezi výraznou charakteristiku nadaných v porovnání s ostatními průměrnými dětmi (Laznibatová, 2001). Jejich nezkrotná lačnost po vědění je vnitřně motivována. S těmito projevy nadání souvisí i potřeba délky spánku (Laznibatová, 2001). Tyto děti nepotřebují spát tak dlouho jako ostatní děti. Problémy často nastávají již v mateřské školce, kde je na spánek po obědě kladen veliký důraz. Paní učitelky tuto jejich zvláštní potřebu neakceptují a nutí je spát stejně jako všechny ostatní děti.

Vyjmenované projevy nadání se nemusí u všech dětí projevit stejně výrazně. Jako příklad si můžeme uvést brzké čtení, které je jedním z nejcharakterističtějších znaků nadání a jeho jednoznačným projevem. Nepřítomnost tohoto znaku však neznamená, že děti, které nečtou velmi brzo, nejsou nadané. „*Nepřítomnost tohoto znaku potvrzuje jen skutečnost, že intelektové profily nadaných dětí mohou být různé.*“ (Laznibatová, 2001, s. 228).

2.2 Emocionální a sociální specifika, problémy

Z výše uvedených osobnostních charakteristik nadaných, které jsou často protikladné, je očividné, že nadaní se často potýkají s řadou problémů. Nadaní žáci mají specifické potřeby. Tyto potřeby jsou nejen edukační, tj. potřeba neustálé stimulace jejich učebního potenciálu, prohlubování a získávání nových poznatků, ale také sociální a emocionální (Laznibatová, 2001).

Nadaný školák dobře komunikuje s vrstevníky i s dospělými, když je to potřeba, dovede řídit a vést ostatní spolužáky (Hříbková 2011, 2013). V sociálních charakteristikách se však žák od žáka liší. Nadaný může v sociálních dovednostech vynikat, nebo naopak je jeho sociální citění extrémně nízké (Hříbková, 2005). Nadaní mají odvahu vyjádřit vlastní názor, jsou nekonformní a nechybí jim dávka vzdorovitosti a snahy prosadit se. Mimo jiné jsou citliví a vnímaví k estetickým vlastnostem věcí (Hříbková, 2011, 2013). U nadaných dětí je celkem časté, že pokud jedna oblast zaznamená prudký akcelerovaný vývoj, může se to projevit zpomalením vývoje ve druhé oblasti. Dítě může být například nadprůměrné ve verbální oblasti, ale naopak výrazně zaostává v oblasti grafomotorické. Zde se dostáváme ke specifickým problémům nadaných dětí. Tyto děti jsou nejen nadprůměrně rozvinuté v určité oblasti, ale zároveň mohou v jiné oblasti vykazovat podprůměrné schopnosti. *„Největším problémem nadaných dětí do věku deseti až dvanácti let je diskrepance mezi intelektuálním a emocionálním vývojem.“* (Landau, 2007, s. 48).

Až 20% těchto dětí má emocionální problémy, které následně způsobují nižší výkon (Laznibatová, 2001). Nadané děti mohou ukázat své mimořádné schopnosti, avšak pokud jim chybí dostatečná duševní zralost, klesá tím i jejich průměrný výkon a zvyšuje se jejich nepřizpůsobivost na školní prostředí a dítě následně získá diagnózu emocionální a sociální nezralosti, čili školní docházka se odloží minimálně o rok. Nadané dítě s akcelerovaným vývojem v intelektové oblasti a přiměřeným vývojem např. v emocionálně-sociální či motorické oblasti, bývá zařazováno do školy spíše podle jeho nedostatků, podle jeho slabších stránek, než podle jeho silných stránek, kde se nebere v úvahu náskok v intelektové oblasti v porovnání s ostatními dětmi stejného věku, který může být

až o dva, tři nebo čtyři roky (Laznibatová, 2001). U takového dítěte se mohou objevovat problémy, které nejvíc ubližují právě jemu. Už se mu do mateřské školy nebude chtít docházet, protože se tam nic nového nedozví, nebude to tam pro něj ani nijak zábavné, naopak se bude ve školce nudit, protože se nebude moct věnovat svým zájmům. V souvislosti s tím, dítě začne nepřiměřeně reagovat, neovládne své projevy zlosti, začne být výbušné nebo nekomunikativní. A to bude potvrzovat výrok paní učitelky, že není zralé pro školu. Právě zde je kámen úrazu, který spočívá v zohlednění zralosti dítěte pro školu jako komplexní projev po všech stránkách. Ovšem kdybychom čekali, dokud dítě bude splňovat všechna kritéria potřebná pro zařazení do školy, mnohokrát by to podle Laznibatové (2001) trvalo až do desátého roku života, než by dítě sociálně a emocionálně dozrálo. „*Problémy nadaných nevyplývají z toho, jaké jsou, totiž nadané, nýbrž z toho, jaké nejsou, totiž rozvinuté emocionálně stejně jako intelektuálně, tolerantní, sebevědomé atd.*“ (Landau, 2007, s. 48). Schopnost emocionálně přistupovat ke svému okolí, která v podstatě zrcadlí neschopnost rodičů dítě podpořit a oslovit je nejen intelektuálně, mu ale chybí. Laznibatová (2001) zdůrazňuje, že škola, a to i předčasné zařazení do školy, je pro takové děti jediným správným východiskem. Přiměřené zatížení, náročnější učivo, zohlednění jejich specifčnosti je nevyhnutelné.

Vývoj nadání je rozhodujícím způsobem ovlivňován situací v rodině. Mnoho rodičů a pedagogů vyžadují od dětí, aby byly jako většina ostatních, aby nijak nevyčnívaly. Avšak právě tento přístup je velice nevhodný, jelikož díky potlačení individuálních schopností, potlačujeme zároveň i nadání. Dobrý výchovný systém musí odpovídat potřebám dítěte, posilovat slabá místa a co nejvíce podporovat potenciální možnosti dítěte. Tato podpora mu může pomoci překonat jeho slabosti. „*Nadané děti nemají problémy kvůli síle nadání, nýbrž kvůli slabosti.*“ (Landau, 2007, s. 61). To je podle Landu klíč k rozvoji nadání. Proto je pro nadané děti důležitá akcelerace, která jim umožní rozvíjet své schopnosti na úrovni, které dosahují. Otázkou však je, zda pak nemají problémy v sociálních vztazích? Důvodem může být právě výše zmíněná diskrepance mezi intelektuálním a emocionálním vývojem a celková emocionální labilita, která se nadaným dětem často přisuzuje. Gardner diferencoval mimo jiné dva typy inteligence, a to intrapersonální a interpersonální, které se týkají emocionální

sféry (Gardner, 1999, in Laznibatová, 2001). Nadaný jedinec může být člověkem až příliš čilým, který nezvládá své emocionální stavy a motorické projevy. Nebo na straně druhé má nadané dítě vlastní vnitřní život, svůj vnitřní svět, a tak se stává člověkem uzavřeným, introvertním. Navzdory jejich projevům, které navenek mohou působit jako projevy vyrovnané osobnosti, zažívají uvnitř pochybnosti a trápí se problémy, které ostatní, ani rodiče, netuší. Často trpí osamělostí a následně mají tendenci ke zvýšené uzavřenosti, nepřístupnosti a introvertnosti. Vyskytují se tyto kognitivní a emocionální specifika nadaných jedinců i u těch, kteří byli předčasně zaškolení?

Jiný problém se týká skupiny nadaných, pro které máme označení „*lidé s dvojitou výjimečností*“ (Portešová, 2011). Jedná se o nadané s vývojovou poruchou učení, která může mít za následek, že se na nadání vůbec nepříjde. Jelikož nadání pomáhá jedincovi poruchu učení úspěšně kompenzovat, zůstane jak porucha učení, tak nadání skryto a dotyčný tak působí jako průměrný jedinec. Už jako školák si vytváří kompenzační strategie, které mu pomáhají jeho handicap úspěšně maskovat. Ovšem tyto strategie jsou nestabilní. Jelikož potřebují velkou dávku vnitřní energie, může pod vlivem stresu, nemoci a dalších událostí dojít k tzv. dekompenzaci, čímž se porucha nebo handicap stávají daleko nápadnějšími (Portešová, 2011). Nadání s dvojitou výjimečností mají tendenci vyhýbat se činnostem, pro které je potřeba ta poznávací funkce, kterou mají narušenu. V důsledku toho, se jejich deficit stále prohlubuje a jedinec tak má stále větší problémy v dané oblasti, které vyvolávají pocit selhání, ztrátu motivace a mohou se začít objevovat deprese. Pokud v dětství nikdo toto maskování handicapu neobjeví, nadání zůstane latentním i v dospělosti. Nejedná se pouze o nadané s poruchou učení. Setkáváme se i s dalšími znevýhodněními, např. kulturní znevýhodnění. „*Jsmo přesvědčeni, že u dětí, jejichž konstruktivní schopnosti nejsou podporovány, vystává nebezpečí, že svou inteligenci využijí pro destruktivní, delikventní cíle.*“ (Landau, 2007, s. 84). Populace lidí s postižením patří mezi další rizikovou skupinu nadaných, ale jelikož mezi našimi respondenty se nikdo takový nevyskytuje, nebudeme se touto problematikou více zabývat.

3 Adolescence a nadání

Naši respondenti jsou v pozdním adolescentním věku, proto se zde zabýváme i nadanými adolescenty. Tato kapitola nám přiblíží jejich kognitivní projevy, vztahy a specifické problémy. Období adolescence trvající zhruba od 15 – 22 let je obdobím dospívání, kde vedle biologického zrání probíhá řada významných psychických změn (Langmeier, 2009). Je to období emoční lability, kdy se **zásadně mění jedincovo sebepojetí**. Macek (2003) periodizuje adolescenci jako „*období mezi dětstvím a dospělostí*“, které trvá zhruba již od 10 (11) let do 20 let i déle. V tomto období se adolescent snaží přizpůsobit na biologické, sociální a psychické podmínky. Za vývojový úkol označuje Ericson potřebu **vytvoření identity**. Jedinec by měl rozvíjet své osobní předpoklady a tím si utvořit vlastní identitu a vztah k sobě samému. Sebepojetí a nadání spolu úzce souvisí. Podle Boxtela a Mönkse (1992) je adolescence obdobím růstu směrem k větší autonomii, rozhodnosti a hledání osobní identity. Tento proces domáhání se osobnosti identity zmínění autoři vidí jako transformaci s ohledem na attachment, vztahy, sexualitu, úspěch a autonomii (Boxtel, Mönks, 1992). Změny v sebepojetí během adolescence jsou velmi důležité. Teprve koncem střední školy se stávají některé charakteristiky nadaných evidentními. Jedná se např. o potřebu něčeho dosáhnout, o společenské povědomí, a o pracovní efektivnost (Perrone, 1986).

Na začátku adolescence tedy koncem základní školy se začíná nadání vyhraňovat. Hříbková (2011, 2013) rozlišuje dva typy nadaného školáka, které se v adolescenci stávají naprosto zřetelnými. Je to za a) typ řešitele, za b) typ badatele. Typ řešitele se vyznačuje vysokým IQ. Tento nadaný žák má dobré sociální dovednosti, je oblíbený jak u vrstevníků, tak u dospělých. Může ve třídě fungovat jako pomocník učitele. Má výborný prospěch, jeho tempo učení je rychlé, hned vše pochopí, nevádí mu práce v časovém presu, rád soutěží a dobře snáší práci v časovém limitu. Pro typ badatele je spíše charakteristické divergentní myšlení, jsou to tvořiví jedinci, plní nápadů. Na první pohled působí jako pomalí, jelikož dlouho a rádi setrvávají u úkolů. Na rozdíl od typu řešitele, badatelé „nesnáší“ soutěže, neradi pracují v časovém presu. U spolužáků i u

učitelů jsou spíše neoblíbení, mají tendenci se na všechno ptát, diskutovat a tím pádem, jak na to většina učitelů a spolužáků nahlíží, zdržovat výuku.

Období adolescence je, v porovnání s předešlými období, kdy byly pokroky znatelnější, procesem regrese pro všechny mladé jedince. Tento proces regrese je patrný zvláště u nadaných adolescentů, kteří čelí mnoha nesnázím v různých oblastech. Jedná se například o přijetí svého nadání nebo budování vztahů s ostatními (Buescher, 1991 in Colangelo, Davis, 1991). Ne všechny nadané děti, které se v dětství vyvíjely rychleji než ostatní, si tento náskok udržují do dospělosti. Řadě z nich se v určitém věku jejich vývoj zpomalí a tak se stávají srovnatelné s vrstevníky. Nadání se může v adolescenci zcela proměnit. Mnoho nadaných svoji energii, úsilí i kognitivní kapacitu obrací směrem k sebepoznání a utváření své identity.

Podle Gardnera se úroveň jednotlivých druhů inteligence postupně zhoršuje (Gardner, 1999, in Laznibatová, 2001). Nejvíce se to týká logicko-matematické a pohybově-prostorové inteligence, kde se vrcholu dosahuje ve věku 16 – 26 let (Gardner, 1999 in Laznibatová, 2001). Ovšem většina dětí, u kterých byl akcelerovaný rozvoj rozumových schopností nápadný, si svůj určitý vývojový náskok drží trvale.

3.1 Kognitivní projevy nadaných adolescentů

Dřívější studie P. Perrona (1986) uváděla, že nadaní studenti vnímají sami sebe, jako hlavní atribut, který stojí za jejich školními výsledky a životními úspěchy. To znamená, že úspěch či neúspěch přisuzují spíše vnitřním příčinám, jako jsou jedincovy schopnosti a snaha, nežli vnějším okolnostem, jako je štěstí či pomoc ostatních. Nadaní studenti se tak cítí odpovědni za svůj úspěch a jsou schopni rozpoznat a učit se ze svých selhání. Mezi osobnostní charakteristiky, které reflektují atributy výkonové motivace nadaných studentů, patří myšlenkové procesy, vytrvalost v úlohách a orientace na cíl (Perrone, 1986). Obvyklý potenciál nadaných dosáhnout mnoha věcí stojí za schopností sledovat množství

kariérních směrů, kde je nadání posuzováno jako primární kritérium úspěchu. Nadaní studenti mají představu, že mohou dosáhnout všeho, co si záměrně a vždy mohou udělat něco lépe. To je nechává v představě, že nemohou dosáhnout všeho, čeho jsou opravdu schopni.

Hawkins považuje za důležitý učební styl nadaných jedinců (Hawkins, 1998, in Cross, Cassady, Miller, 2006). Nadaní studenti mají tendenci preferovat abstraktní a vynalézavé studijní programy, preferují úlohy, které zahrnují imaginaci, vhled, porozumění a jsou pro ně inspirující. Podle MBTI dotazníku, který ve svém výzkumu použili Cross, Cassady a Miller (2006), jsou nadaní adolescenti spíše intuitivní. Mají silnou touhu učit se sami, podle jejich vlastního tempa, a pokud jejich entuziasmus poklesne, jejich pracovitost se sníží. Dále nadaní adolescenti často improvizují a zejména chlapci se více orientují směrem k pólu myšlení než pólu citění, dívky jsou na dimezi myšlení – citění distribuovány rovnoměrněji (Cross, Cassady, Miller, 2006). Nadaní adolescenti se v mnoha vlastnostech liší, ale autoři se domnívají, že nadaní studenti rádi soutěží, proto do učebních stylů zahrnují soutěžení. Avšak student od studenta se může v jejich pohledu na soutěžení odlišovat. Je důležité brát na zřetel **heterogenost nadané populace** (Sak, 2004 in Cross, Cassady, Miller, 2006).

V této populaci se častěji než u průměrných studentů dále vyskytuje denní snění a zvědavost (Henderson, Gold, 1983; Hříbková, 2009, 2011, 2013). Nadaní jedinci mají schopnost imaginárního kreativního vidění, díky kterému jsou schopni vidět ve vnějším prostředí mnoho podnětů, kde uplatňují svou zvědavost.

3.2 Sociální vztahy

Všeobecně je velmi rozšířená domněnka, že nadaní jedinci, ať už to jsou děti, adolescenti či dospělí lidé, mají nízké sociální citění, těžko navazují vztahy a celkově mají v sociálních interakcích problémy. Jaký sociální život vedou nadaní studenti, je podmíněno jejich duševní pohodou. Neihart tvrdí, že duševní pohoda nadaných je výsledkem typu a stupně nadání k čemuž se přidávají i osobní

charakteristiky jedinců a realizovaný edukativní přístup (Neihart, 1999, in Cross, Cassady, Miller, 2006). Vysoce nadaní studenti jsou více introvertní, izolovaní, mají méně přátel a sociálních dovedností než studenti s mírným nadáním (Neihart, 1999 in Cross, Cassady, Miller, 2006). Cross, Cassady, Dixon a Adams (2008), kteří měřili pomocí dotazníku MMPI-A osobnostní charakteristiky 567 nadaných studentů, nezaznamenali v tomto výzkumu žádné rozdíly v sociálním chování nadaných a průměrných adolescentů. Naší otázkou však je, zda mají v sociálních interakcích problémy studenti předčasně zaškolení?

Napříč studii je polovina nadaných adolescentů introvertními a polovina extrovertními. Výzkum Crosse, Cassadyho a Millera (2006) tuto poloviční rozdělenost na extravertzi a introverzi nadaných adolescentů potvrdil. Navíc se zde statisticky významně projevil efekt lehké preference chlapců k introverzi a naopak lehké preference dívek k extravertzi.

Vztahy s vrstevníky jsou však uváděny jako stresující situace nadaných. Vysmívání se nebo ignorace může potkat kteréhokoliv trochu odlišujícího se studenta, ať už s nadáním či bez něj. Ovšem nadaní se přeci jen odlišují od ostatních ve větší míře převážně vyšším intelektem.

Nadané jedince dělají náchylné k sociálním a emocionálním problémům jejich osobnostní charakteristiky. Rozdílnost v zájmech a schopnostech a následná nedostatečná schopnost komunikace může přispět k nízké sebeúctě a zvýšení pravděpodobnosti osamělosti a izolace (Boland, Groww, 2007 in Peterson, Duncan, Canady, 2009). V longitudinální studii Petersona, Duncana a Canadyho (2009), která se soustředila na dopad událostí na nadané mladistvé během jejich školních let, nadaní studenti vyplnili otevřený retrospektivní dotazník, v němž uváděli jako největší problém mimo jiné právě vztahy s vrstevníky. Nadaní studenti se nejčastěji popisovali jako nespolečenští, neotevření, sociálně neohrabaní, mající obavu zkusit nové věci, vystavit se novým situacím či mít veřejný projev před publikem. V našem šetření nás zajímá, zda se takto popisují i ti, kteří byli předčasně zaškolení? Dále se studenti vnímali jako nedůležití, neschopní, nadměrně důvěřující nebo potlačující emoce. Někteří se vyjádřili, že předstírali být méně chytrými, než ve skutečnosti jsou, aby zapadli mezi ostatní. Jiní zase plnili stereotypy chytrých dětí. Jejich sociální deficit ve

formě nízkého sebevědomí byl také hlavní motiv, který byl zjištěn jakožto bráncí jejich úspěchu.

Problémy v sociálních vztazích také mohou plynout z jejich častého **perfekcionismu**. Ten se vyznačuje tím, že jsou na sebe příliš tvrdí, nesnesou kritiku a zároveň jsou nadměrně kritičtí k ostatním. Takto sebe sami charakterizovali nadaní studenti. Vyskytují se tyto charakteristiky a tyto problémy ve vztazích s vrstevníky u předčasně zaškolených studentů? Laznibatová (2001) taktéž vidí perfekcionismus jako možný zdroj problémů v sociální sféře. Sklon k perfekcionismu a následné **nízké sebehodnocení** a vytvoření negativního obrazu o sobě může vést až k depresivním stavům jedince. Izolace v komunikaci a v sociální rovině, neboli uzavření se do sebe může být výsledkem zvýšené senzitivity nadaných, kde se jedná především o citlivost na podněty, přecitlivělost na nepochopení a kritiku ze strany dospělých, ale i vrstevníků a zmíněný sklon k perfekcionismu. Problémy ve vztazích mohou ale také studentům pomoci v rozvinutí a nalezení sebe sama, s čímž období adolescence nesporně souvisí. Ve výše zmíněné studii Petersona, Duncana a Canadyho (2009) se právě ve chvílích trápení nad negativním tlakem od spolužáků došlo k rozvíjení individuality nadaných adolescentů. Jedinec se rozhodne například bránit se útokům nebo si uvědomí, o přátelství jakých lidí vlastně stojí. Za podpory rodiny a blízkých přátel se student může stát navzdory přetrvávajícími boji s vrstevníky, podle těchto autorů, silnějším.

3.3 Specifické problémy

U nadaných adolescentů hrozí největší nebezpečí ve ztrátě a potlačování jejich nadání. Toto životní období se vyznačuje dovršením důležitého úkolu, a tím je hledání sebe sama. V této etapě může nadaný ztratit svou linii vývoje a tím se oblast jeho silných stránek rozptýlí. Může dojít ke změně zájmové orientace, kdy se bohužel většinou jedná o obrat k horšímu. V dětství čelili mnoho stresujícím situacím, které byly výsledkem jejich odlišnosti. Vysoký stupeň stresu pak stojí za zdravotními problémy, které se mohou vyskytnout a právě nadaní

adolescenti jsou podle mnoha autorů, jako je např. Altman, 1981; Silverman, 1993; Dirkes, 1983 a další (in Cross, Cassay, Dixon, Adams, 2008), náchylnější k zdravotním potížím. Nadaní studenti jsou přirozeně zvědaví a mají vysoké nároky na sebe samotné. Mohou čelit jak ve škole, tak mimo školu velké dávce stresu. V mnoha studiích o studentech s vysokou intelektuální dovedností se zjistilo, že i když jsou nadaní studenti sklíčení, neprozradí své trápení dospělým, dokonce ani svým rodičům. Okolí má potom díky takovému tajnůstkářství, které má mimo jiné dopad na duševní pohodu adolescentů pocit, že nadaní adolescenti vše zvládají a tak ve společnosti převládá pozitivní stereotyp nadaných jedinců (Peterson, 2006 in Peterson, Duncan, Canady, 2009).

Stres, který nadaní prožívají, může být vyvolán například nadměrným počtem závazků a zapojení, ke kterým se nadaní studenti upisují. Studie Petersona, Duncana a Canadyho (2009) uvádí velmi výstižný příklad chlapce: *„Nemohu udělat jedinou věc dobře, protože se musím přesunout hned jinam. Nemůžu cvičit na své housle tolik, jak bych chtěl, protože musím ještě napsat tři články do novin, které nemohu napsat po škole, protože to musím jít cvičit a nemám čas ani o víkendech, kdy mám tenisový zápas, tříhodinnou symfonii pro mladé a někde si ještě musím najít čas udělat domácí úkoly. Kde je můj sociální život?“* (Peterson, Duncan, Canady, 2009). Nadměrný počet kroužků a zájmů způsobuje, že jsou v neustálém spěchu a nemají dostatek času udělat alespoň jednu věc tak dokonale, jak by chtěli, nebo věnovat se činnosti, kterou mají opravdu rádi. Jeden student v téže studii (Peterson, Duncan, Canady, 2009) tento problém vidí v souvislosti se sklonem nadaných říkat na všechno „ano“. Současně s tím je tu společnost, která vidí studenty, kteří mají tendenci se všude angažovat jako ty, kteří se dostanou na dobrou univerzitu, tudíž tím na ně vyvíjí nátlak, aby se zapojovali, kde mohou.

Rodiče, učitelé, studenti a často i přátelé mají od nadaných studentů velká očekávání. I proto je zde velké nebezpečí, že studenti se do nekonečna snaží, co jim síly stačí, aby tato očekávání splnili, a nenajdou si čas na důležitý odpočinek. Příliš se orientují na budoucnost na dosažení úkolů, které se od nich očekávají (Perrone, 1986). V profilu osobnosti nadaných adolescentů se běžně poukazuje na vysoký stupeň deprese, úzkostnosti, neuróz a sociální izolace. Avšak tyto tvrzení jsou uváděny bez jakýchkoliv empirických důkazů, jak upozorňují někteří autoři

(Cross eds., 2008). Odborníci z řad vychovatelů a pedagogů vyvolávají často dojem, že nadaným adolescentům jsou častěji než jejich vrstevníkům diagnostikovány poruchy osobnosti nebo neurotické chování. Stále však časté obavy vzbuzuje jejich silné emocionální zapojení, perfekcionismus, pro ně nenáročná školní látka, multipotencialita a veliká očekávání rodičů (Chan, 2003 in Peterson, Duncan, Canady, 2009). Právě se vzrůstajícími nároky a akademickými očekáváním může vzrůstat i stres, který student pociťuje v souvislosti se školou.

Multipotencialita, zájem a úspěch nadaných adolescentů v řadě oblastí může paradoxně přispívat k jejich učebním problémům (Hříbková, 2005). Tato multipotencialita souvisí s problémy při výběru užšího zaměření. Nadaný žák umí téměř vše, zajímá se téměř o vše a tak je pro něj velmi obtížné vybrat si pouze jedno zaměření, kterému se bude v budoucnosti věnovat. Naopak určité nebezpečí hrozí i v případě, pokud je žák jednostranně zaměřen. „*Při jednostranném nadání vzniká pak nebezpečí určitého uzavírání do zúženého okruhu zájmů a určité autizace osobnosti*“ (Matějček, 2001, s. 118).

Nadaní mohou mít problém v přechodu ze studentského prostředí, kde excelovali, do zaměstnání, kde nemůže být realizována řada postojů a chování, které jedinec uplatňoval v roli studenta (Perrone, 1986). Pokud je touha být produktivní osobou zesílena, problémy jsou obtížné. Zvláště nadané studentky, zejména pak podle Perronova (1986) výzkumu, studentky kurzů pokročilé matematiky, jsou limitovány v jejich budoucích možnostech. Stojí před nimi těžké rozhodnutí, kterému musí čelit. Skupina nadaných dívek a žen patří do skupiny rizikově nadaných (Hříbková, 2005). Tento problém se dostává na povrch v období puberty, kdy si dívky začínají uvědomovat svou ženskou roli. Dívka může naschvál podávat horší výkony. Strach z úspěchu a obava z realizace svého potenciálu je podle Freemanové fenomén typický pro matematicky nadané dívky (Freeman, 1983, in Hříbková, 2005). „*Důsledkem pak je skutečnost, že nadané dívky adolescentního věku mají obecně nižší aspirace než nadaní chlapci stejného věku.*“ (Hříbková, 2005, s. 105). V této situaci záleží především na rodinné podpoře a to zejména na postojích otce. Objevuje se rozdílnost zájmů či nižší aspirace u dívek předčasně zaškolených, a jak tyto rozdíly vnímají?

Edwards a Kleine uvádějí nejčastěji se vyskytující problémy nadaných adolescentů. Jedná se o oblast chování, citový život, učení, sebeobran a interpersonální vztahy (Edward, Kleine, 1986, in Vendel, 1996). V posledních letech se však nehovoří o problémech nadaných, ale spíše o jejich „potřebách“ (Vendel, 1996). Například Perrone (1986) mluví o orientačních potřebách nadaných dětí, adolescentů a dospělých. Jaké školní a osobnostní potřeby se vyskytují u předčasně zaškolených?

4 Cíle empirického šetření a výzkumné otázky

Cílem bakalářské práce je zjistit co charakterizuje předčasně zaškolené děti, nyní již studenty. Do školy nastoupily dříve z důvodu akcelerovaného vývoje, zejména vývoje kognitivního. Původně nás zajímaly také rozdíly mezi dětmi předčasně zaškolenými a zaškolenými v šesti letech, ale vzhledem k tomu, že náš vzorek je malý, rozhodli jsme se, že případné rozdíly a zjištěná data budeme především konfrontovat s odbornou literaturou. Hlavní cíle bakalářské práce jsme zformulovali do následujících výzkumných otázek:

1. Jak s odstupem času vnímají studenti svůj předčasný nástup do školy?
2. Jaké výhody a potíže vidí ve svém předčasném zařazení do školy?
3. Jak se předčasně zaškolení studenti adaptovali na sociální prostředí a nároky školy?

5 Respondenti

Odpovědi na stanovené výzkumné otázky jsme zjišťovali u třech respondentů adolescentního věku. Jednalo se o dvě dívky a jednoho chlapce, všichni tři byli předčasně zaškolení. Abychom zachovali anonymitu všech třech účastníků našeho kvalitativního výzkumu, jména respondentů jsou smyšlená.

Nejstarší jednadvacetiletá Daniela, momentálně studující právnickou fakultu na Západočeské univerzitě v Plzni, šla do první třídy s dvouměsíčním předstihem. Daniela po střední škole zahájila studium veřejné správy, ale tento krok vidí jako chybný, tudíž studium veřejné správy ukončila a začala studovat na právnické fakultě v Plzni.

Dvacetiletá Táňa, studující medicínu na 3. lékařské fakultě Univerzity Karlovy, šla do školy s tříměsíčním předstihem.

Největší věkový rozdíl jsme zaznamenali u sedmnáctiletého Karla, který do první třídy nastoupil o sedm měsíců dříve. Karel nyní navštěvuje 3. ročník na střední škole blízko Prahy.

6 Metoda sběru dat

Jako metodu pro získávání dat jsme použili metodu polostrukturovaného neboli semistrukturovaného interview (Mioviský, 2006). Výzkumné šetření bylo provedeno s využitím kvalitativní metodologie, konkrétně jsme se inspirovali zakotvenou teorií (Strauss, Corbinová, 1999). Otevřeným kódováním jsme zjistili klíčová témata jednotlivých oblastí rozhovoru a následně porovnávali jejich výskyt a obsah u všech respondentů.

Nejprve jsme vytvořili schéma s okruhy otázek, které se týkaly minulosti, přítomnosti a budoucnosti dotazovaných. Pořadí specifických okruhů jsme podle potřeby a možností upravovali tak, abychom maximalizovali výtěžnost rozhovoru. Některé pasáže měly plně strukturovanou formu, jiné byly ponechány tazateli, který se podle okolností mohl dotazovat a zajistit tak více validních dat. Jádro interview tvořily otázky týkající se předčasného vstupu do školy, školy a školního prospěchu, zájmů, vztahů s vrstevníky a s rodinou, dále otázky týkající se jedincova zdraví a plánů do budoucna. Otázky byly směřovány na minulost, přítomnost a budoucnost. Na základě odborné četby se časová dimenze ukázala jako nosná dimenze, ke které jsme vztahovali jednotlivé otázky. Např. nás zajímal minulý i současný vztah s vrstevníky a s rodinou, prospěch na základní škole a prospěch nyní atd. Variace ve formulaci a pořadí otázek byla volena dle situace a pro získání nejautentičtějšího materiálu. K udržení struktury rozhovoru jsme po ruce měli osnovu, kde jsme si již probrané okruhy odškrtovali. Interview jsme realizovali v různorodém prostředí. Použili jsme klidnější kout restaurace, venkovní lavičku a klidný kout na chodbě fakulty. Po dobu celého interview byl prováděn zvukový záznam, který byl následně přepsán a je součástí této práce v Přílohách.

7 Prezentace a interpretace dat

7.1 Minulost

7.1.1 Vzpomínky na vstup do školy

Naši respondenti vzpomínají na své předčasné zaškolení pozitivně. Do školy se velmi těšili, především kvůli kamarádům a také touhou po učení. Všechny tři respondenti navštívili před vstupem do školy pedagogicko-psychologickou poradnu (dále PPP), kde odborníci posoudili jejich předpoklady a projevy chování, které byly hodnoceny jako vyhovující pro předčasné zařazení do školy.

Karel navštívil PPP díky rodičům, kteří se domnívali, že by pro Karla byl další rok ve školce zbytečný. Karel už byl dostatečně schopný pro předčasný nástup do školy, zvládal číst a jeho vývoj byl celkově akcelerovaný. To vše prokázal psycholog, kterého s rodiči navštěvoval i během školní docházky. Karel si na vstup do první třídy nevzpomíná, ale myslí si, že se do školy těšil. Podle tvrzení rodičů bylo těžké sehnat školu, na kterou by ho vzali. Teprve od roku 2009 mohou do školy jako „nešestiletí“ vstoupit i narození v rozmezí od ledna do června. Dříve to bylo umožněno jen dětem, které dovršily šesti let v rozmezí od září do prosince. Karel byl zřejmě výjimkou, která „unikla pozornosti školy i odborníků“.

Taťána nám sdělila, že o tom, že nastoupí předčasně do školy, **rozhodla ona sama**. Ve školce měla kamarádky, které už šly do školy, a ona chtěla jít s nimi. Nakonec paní ředitelka rozhodla, že na to má, že další rok ve školce by byl pro Taťánu nejspíš zbytečný a tak s rodiči navštívili PPP. Můžeme říci, že sama Taťána chtěla nastoupit do školy dříve především kvůli **kamarádům** a ona sama byla tím prvotním impulzem, který vedl k jejímu předčasnému zaškolení.

Také Daniela, jelikož se ve školce už velice nudila, do školy chtěla a velmi se těšila. U Daniely rozhodli o předčasném vstupu do školy zejména prarodiče, kteří ve školství pracují a tak byli schopni posoudit míru schopností

Daniely. Po jejich impulzu šla Daniela do PPP, kde jejich domněnku o akcelerovaném vývoji potvrdili a posoudili, že může předčasně nastoupit do školy. Podobně jako Taťána, měla i Daniela mnoho kamarádek mezi předškoláky, s kterými již chtěla jít do školy. Když jí schválili její předčasné zaškolení, vnímala to, stejně jako ostatní dva respondenti, tak, že je „*strašně chytrá*“ (Příloha č. 4, s. 99).

Můžeme konstatovat, že vzpomínky studentů na vstup do školy jsou matné. Informace o vstupu do školy čerpají především z výpovědí rodičů či prarodičů, kteří u dvou našich respondentů byli rozhodující z hlediska rozhodnutí navštívit PPP. Studentům samotným byli největším motivem pro předčasné zaškolení kamarádi.

7.1.2 Sociální vztahy

Karel neuvedl žádné zvláštní vztahy s vrstevníky. Kamarádů měl jako malý hodně. Celá třída na základní škole byla plná kamarádů a s některými se dokonce vidá do teď. Na druhém stupni, zhruba v šesté třídě, se začal věnovat skautingu, kterému se stále věnuje i v současné době a kde má mnoho dalších dobrých kamarádů. Nikdy neměl žádné vyložené nepřátele a nepatřil mezi samotářské typy. V minulosti měl Karel občas problémy s mladšími sestrami, kdy se ale jednalo o normální sourozenecké hádky a potahovačky, nešlo o nic vážného.

Při vzpomínkách na dětství se Taťána popisuje jako hodně slušná, tichá a spíše samotářská dívka. Navzdory tomu se vyjádřila, že měla na základní škole hodně kamarádů. Oni byli také především tím důvodem, proč se těšila do školy. To se změnilo v 5. třídě po jejím oznámení, že půjde na gymnázium. „*Než jsem oznámila, že půjdu na gympl, tak jsem měla relativně dost kamarádů. Pak se se mnou většina třídy přestala bavit*“ (Příloha č. 3, s. 76). Její rozhodnutí o odchodu na gymnázium její vztahy se spolužáky rapidně změnilo. Začala být považována za **tu chytrou**, která dělala domácí úkoly, a ostatní to od ní jen opsali. Byla ponoukána k tomu, aby se hlavně nehlásila, nešplhala a to či ono neříkala, aby

pak nepsali test. Nakonec svůj odchod vítala jako únikovou šanci pryč. Když v páté třídě odešla úplně, její vztahy s bývalými spolužáky téměř zcela zanikly. Dnes už je to lepší, s většinou se zdraví, ale stále z nich v Taťáně zůstává pocit bázně: „*Já se jich svým způsobem do dneška hrozně bojím*“ (Příloha, č. 3, s. 76). Pokud potká více spolužáků najednou, předstírá, že je nevidí a nechce s nimi přijít do kontaktu. Přiznává, že „*má trochu jiný svět než oni*“ (Příloha č. 3, s. 77). Taťána tvrdí, že neoplývají přílišnými tématy, o kterých si s nimi může povídat. Taťány **pocit odlišnosti**, který je u nadaných studentů vzhledem k odlišným zájmům častý, byl reakcemi okolí ještě zesílen (Buescher, 1991, in Colangelo, Davis, 1991).

Daniela měla jako malá také hodně kamarádů, prakticky celou školu, jak říká. Na rozdíl od ostatních dívek, **měla mnoho kamarádů i mezi chlapci**. Dívky se zajímaly především o módu, o kluky, a o učení se nezajímaly vůbec. Daniela neví, proč zrovna ona s kluky vycházela. Důvod vidí možná v neprojevujícím se zájmu o ně, na rozdíl od jejich spolužaček, jejichž přílišný zájem o chlapce je mohl spíše odrazovat. Třída Daniely, jak uvádí, byla rozdělená na ty chytré, kteří se kamarádili spolu, a na ty ostatní. Dokonce však s údivem oznamuje, že měla za kamaráda i kluka, který měl trojky z chování: „*I ten, co tam byl největší sígr, co měl trojky z chování, tak s ním jsem taky vycházela v pohodě.*“ (Příloha č. 4, s. 95). Takže Daniela byla ve třídě mezi mužskou populací oblíbená. Podle Silvermanové jsou nadané dívky školního věku v zájmech, činnostech i aspiracích podobnější chlapcům (Silvermanová, 1986, in Hříbková, 2009). Daniela se nikdy nezajímala o šminky a typické dívčí věci. Celé dětství trávil venku, stavěla bunkry a věnovala se různým pohybovým aktivitám: „*Jsmo hodně chodili ven, pořád jsme zpívali, něco jsme hráli, ...*“ (Příloha č. 4, s. 101). Jako malá se Daniela vůbec nebála promluvit na veřejnosti, dokonce navzdory její vadě řeči, dyslálii, recitovala básničky. V šesté třídě při přestupu na jinou školu, kde byla třída plná neznámých dětí, se to změnilo a Daniela postupně ztrácela sebevědomí a začala se **vyhýbat projevům na veřejnosti**. Tuto změnu můžeme pravděpodobně vysvětlit změnou v kognitivních procesech, způsobech myšlení a sebereflexi, které vedou k novým hodnotícím soudům a tím ke změně postojů k sobě i k ostatním lidem (Macek, 2003). Podle Perrona se teprve ve starším věku, zejména na střední škole, objevuje povědomí o sociálním okolí

(Perrone, 1986). Toto povědomí může vyvolat dosud neobjevenou stydlivost před sociálním okolím. Další možné vysvětlení je založeno na výsledcích výzkumů, podle kterých je potvrzeno, že nadanému dítěti, které je zdrženlivé v sociální komunikaci se nedostává tolik podpory a povzbuzení, kolik potřebuje pro svůj vývoj (Laznibatová, 2001), a právě tento nedostatek podpory mohl být podle našeho názoru příčinou fixace změny postoje k sobě u Daniely.

V adaptaci na sociální prostředí naši respondenti neměli žádné větší potíže. Problémy se vyskytly zejména ve středním školním věku u dívek, kdy se jejich nadání stalo více zřetelným a tím se začaly odlišovat od svých vrstevníků. U Daniely se začal projevovat ostych z projevů na veřejnosti, což je v souladu s výsledky výše uvedené longitudinální studie Petersona, Duncana a Canadyho (2009). Obava z veřejného proslovu před publikem se tedy z výpovědí našich respondentů shoduje s výsledky výše uvedeného výzkumu.

7.1.3 Zvládání školních nároků

V průběhu školní docházky ani jedno z děvčat s PPP již dále nespolupracovalo. Daniela s Táňou PPP navštívily pouze jedenkrát, kvůli posouzení jejich vývoje a možnosti nastoupit do školy předčasně. Pouze Karel do poradny docházel pravidelně během základní školy. Celý první a druhý stupeň základní školy Karel každého půl roku navštěvoval psychologa, s kterým probírali současné Karlovy problémy, mezi které podle Karla patřily různé maličkosti, např. nechtěl jíst oběd, nebo se neshodl se sestrami. Mimo jiné byla Karlovi ve 4. třídě diagnostikována nemoc. Karel „špatně slyšel“ sám sebe a tak během mluvení křičel. Jinak se nepotýkal s nemocemi, pamatuje si na jeden zápal plic a na úraz, kdy v druhé třídě o přestávce při přetahování spadl na skříň a rozsekl si hlavu. „*To bylo dobrý*“ (příloha č. 1, s. 59), vzpomíná. Krátký pobyt v nemocnici, kvůli šití, pro něj nepředstavoval stresující událost. Absenci nemocí, ale vnímá jako negativum, jelikož nikdy nezameškal ve škole. Karel se na základní škole **vůbec neučil**. Nikdy se učit nechtěl a „*nenáviděl*“ (Příloha, č. 2, s.

68), když ho chtěli rodiče vyzkoušet. Nechtěl, aby mu rodiče s učením pomohli. Karel se neučil vůbec, a když už, tak sám, bez pomoci rodičů. Jak říká: „... *jsem si vždycky dělal sám no. Anebo nedělal vůbec.*“ (Příloha č. 2, s. 68). Na pochopení a naučení látky Karlovi stačil pouze výklad z hodin. Na základní škole měl ještě samé výborné známky, takže se mohl hlásit na prestižní střední školu. **Žádné učební problémy** se u něj nevyskytovaly. Ty se objevily až v pozdějším věku, kterým se teprve budeme zabývat.

Taťánu velice těšilo, když dostala nějaký úkol, byla velmi zodpovědná. Taťány problém ze začátku školní docházky bylo čtení, kdy ji dělalo velké nesnáze spojit slabiky a vytvořit z nich slovo. Sama Taťána má vzpomínky na učení se čtením velmi útržkovité, ale podle její maminky, se doma museli čtení hodně věnovat a neustále cvičit. Dále Taťána školu zvládala bez problémů, jen se, jak píše, „*děsila tělocviku*“ (Příloha. č. 3, s. 75). Měla vždy samé jedničky. Na základní škole bylo pro Taťánu vše „*nové a skvělé*“ (Příloha, č. 3, s. 75), a tak byla velice spokojená. Jak říká: „*Měla jsem spolužáky, kterým to občas nedocvakávalo a mému egu, to dělalo hrozně dobře.*“ (Příloha, č. 3, s. 75). V páté třídě díky jejím vynikajícím znalostem **přestoupila na gymnázium**. V rozhovoru uvedla, že byla do přechodu na gymnázium „*lehce zmanipulována*“ (Příloha, č. 3, s. 77). Vysvětlila to tím, že zvláště její babička jí školu gymnazijního typu neustále podsouvala. Nakonec se samotné Taťáně zdálo gymnázium jako ta správná volba. Gymnázium zvládala bez větších problémů. Nejvíce **vynikala v chemii**. Naopak mezi její slabé stránky patřila matematika. Před přijímacími zkouškami na vysokou školu pravidelně docházela na **doučování z matematiky**, s kterou měla problémy. Tvrdí, že bez doučování by to zřejmě nezvládla. Porovnává se se spolužačkou, jež popisuje jako přirozeně chytrou, která se nikdy nepotřebovala učit, ale přijímací zkoušky bohužel neabsolvovala úspěšně. Už na gymnáziu se u Taťány projevovala vytrvalost v dosahování cílů, což je údajně vlastnost, která je typická pro nadané jedince (Laznibatová, 2001). Ta se projevila například při jejím **rozhodnutí strávit rok v Německu**. Z vlastní iniciativy se rozhodla, že stráví jeden školní rok na německé škole. Stanovila si cíl a díky její houževnatosti ho, navzdory protestům rodičů, realizovala. Tyto osobnostní vlastnosti nadaných dětí, které se shodují s vlastnostmi předčasně zaškolených zjištěných z našich rozhovorů, potvrdily starší výzkumy Termana, Odenové či

Burta (Terman, 1951, Odenová, 1959, Burt, 1975, in Laznibatová, 2001). Můžeme konstatovat, že vlastnosti jako je vysoká angažovanost, cílevědomost, zaměřenost na cíl, ale i silné ego, velká životní energie a síla, suverenita a sebevědomí jsou vlastnosti, které se u Taťány vyskytují a které jsou zároveň charakteristické pro nadané jedince (Laznibatová, 2001).

Táňa byla v dětství astmatička i alergička. Stejně na tom je i Daniela, která mimo jiné byla často nemocná. Daniela byla o 14 dní předčasně narozená, takže od malička se u ní vyskytovaly různé nemoci a následkem toho probíhaly neustálé lékařské prohlídky. Chřipky a zápaly plic nebyly u Daniely výjimkou. Alergie i astma však nejpozději v pubertě odeznělo, od té doby je Daniela víceméně zdravá. Stejně tomu tak je i u Taťány, která tvrdí: „*Já jsem byla jako malá astmatička, silná alergička, pak mě to v pubertě nějak přešlo*“ (Příloha, č. 3, s. 74). Nyní se potýká s chronickým zánětem močových cest, v důsledku čehož je už osm měsíců na antibiotikách. Široká škála zdravotních problémů u nadaných dětí je podle mnoha autorů výsledkem vysokého stresu prožívaného v souvislosti s vnímanou odlišností od ostatních jedinců (Cross, Cassady, Dixon, Adams, 2008).

Daniela v rozhovoru uvedla, že prázdniny i víkendy trávila s prarodiči. „*Babička pořád vymýšlela nějaké aktivity, vzdělávání*“ (Příloha, č. 3, s. 100). To odpovídá i tvrzení E. Landau (2007), že prostředí nadaných dětí spoluutvářejí rodiče, prarodiče a učitelé a tak mají důležitý podíl na vývoji talentu dětí a žáků. Pouze okolí nadaného dítěte mu může umožnit získávat nové vědění a vyjadřovat své myšlenky. Pokud dítě žije v atmosféře svobody a jistoty, může své potenciály uplatňovat. Daniela často jezdila za babičkou do školky, kde si četla a připravovala se do školy. Zejména babička byla zřejmě pro Danielu tou osobou, kterou nadané dítě potřebuje, osobou, která podporuje vývoj osobnosti a jeho nadání. „*Nadané děti potřebují podporu a dostatečně stimulační prostředí.*“ (Laznibatová, 2001, s. 71).

Daniela sama o sobě tvrdí, že nikdy nezačala nic, co by nemohla dokončit, což se shoduje s údaji v odborné literatuře. Nadaní dokážou řešit problém dlouhodobě až do doby než je vyřešený, zvláště jedná-li se o věci, které ho zajímají nebo jsou-li pro něj nové, potom ho řeší do jejich úplného konce a

pracují bez únavy (Hříbková 2009, Laznibatová 2001). Daniela se **na prvním stupni vůbec neučila a na tom druhém ji učení bavilo**. Často si z vlastní vůle přepisovala sešity, bavilo jí je mít v barvách a přepisováním se zároveň naučila učební látku. Stejně jako Taťána, měla Daniela problémy s matematikou. Mezi další předměty, kterým se Daniela musela věnovat, patřila chemie a fyzika. Ve třídě byla považována za chytrou. Vysvětluje to tím, že třída, do které chodila, patřila k těm nejhorším, takže učitelé museli znatelně snížit nároky, aby ostatní spolužáci měli vůbec šanci postoupit do dalších ročníků. Takže být nejlepší Daniele nedělalo nikterak velký problém. Zde se v případě Daniely projevil takzvaný „*efekt velké ryby v malém rybníce*“, (*big fish in a little pond*), popsáný Marshem a kol. (Marsh, 1995, in Portešová, Konečná, 2009, s. 30). Tento efekt popisuje také Mertin (2009): „*Dva srovnatelní jedinci mají odlišné akademické sebehodnocení podle toho, jakou školu, nebo třídu, navštěvují.*“ (Mertin, 2009, s. 8). Tento tzv. BFLPE fenomén je vystihujícím příkladem pro nadané děti v běžné třídě, které se v dosahování výkonů pohybují nad úrovní normy, tudíž jsou ve skupině úspěšní, bez projevů úzkosti. Na druhé straně můžou být nadaní zařazeni do speciální třídy, kde se srovnávají se schopnějšími žáky a nemusí tak dojít ke splnění jejich očekávání o nadprůměrných výsledcích. Jestliže se nadané děti vyskytují ve speciální homogenní třídě pro nadané, nazýváme to naopak efektem „*malé ryby ve velkém rybníce*“ (*small fish in a big pond*), (Marsh, 1995, in Portešová, Konečná, 2009, s. 30). Daniela byla na základní a střední škole takzvanou „*velkou rybou v malém rybníce*“. Spolužáci se, i když tomu Daniela nerozuměla, neustále ptali a požadovali od ní vysvětlení látky. Také Daniely **učitelka měla utkvělou představu, že Daniela vše zná** a vše i umí. To se ukazovalo jako problém, pokud to Daniela opravdu nevěděla. Toto je příklad pozitivního stereotypu nadaných jedinců, kdy se nadaní mohou potýkat s problémy, avšak okolí nic takového nepřipouští. Toto zjištění odpovídá i zjištění některých autorů. Vnímání nadaných studentů založené na pozitivních stereotypech může limitovat potřebnou podporu okolí, kterou nadaní studenti potřebují, když ve škole zažívají stresující situace (Peterson, 2006 in Peterson, Duncan, Canady, 2009). Pokládáme za udivující, že ačkoliv Daniela navštěvovala malou třídu na vesnici, kde bylo žáků opravdu jen několik a byl zde tudíž prostor pro individuální práci, jí se taková péče nedostávala. Můžeme předpokládat, že informovanost o problematice nadání, především o identifikaci a edukaci

nadaných žáků na škole, kterou Daniela navštěvovala, byla minimální a tak se další vzdělávací péče o Danielu nerealizovala.

Z výpovědí předčasně zaškolených studentů můžeme usoudit, že se naši respondenti adaptovali na školní prostředí bez potíží. Navzdory jejich vysokým schopnostem, díky kterým byli předčasně zaškolení, vidíme, že v pozdějším věku u děvčat nalezneme v některých předmětech (Taťána – matematika, Daniela – matematika) problémy s učením. Jinak se zdá, že v ostatních předmětech prospívali dobře, i když Danielu předpoklad dobrých znalostí v ostatních předmětech stresoval.

7.1.4 Zájmové aktivity

Zájmové aktivity tvoří další oblast, ve které se může realizovat nadání. Zájmy předčasně zaškolených respondentů jsou rozmanité. Obě **dívky** uvedly, že v dětství **rády četly** a jejich zájem o čtení pokračuje i nadále. U Taťány byl zpočátku nácvik čtení komplikovaný, musela se mu věnovat se zvýšeným úsilím. Dnes ale uvádí, že přes vyskytující se počáteční komplikace, se čtení stalo jedním z mnoha jejích koníčků. Taťána kvůli knížkám nechodila příliš ven, na základní škole bylo čtení její největší zálibou. Jak sama říká: „*Na základce, já jsem hrozně ráda četla, úplně odporně příšerně moc, takže jsem moc nechodila ven*“ (Příloha, č. 3, s. 76). Podobně to měla i Daniela, která se zmínila, že hodně četla. Dívky mají navíc další společný koníček a tím je **psaní povídek**. Daniela píše od malička. Nejprve začínala s pohádkami o bazénu, o panenkách apod. Později toho nechala, ale po zapojení internetu si přečetla povídky druhých, které se jí líbily, a tak se její zájem o psaní povídek obnovil. Jak říká: „*...jsem někde přečetla nějaký povídky, líbilo se mi to a napadlo mě, že bych mohla taky začít psát.*“ (Příloha č. 4, s. 97). Od pohádek a fikcí na své oblíbené seriály přešla k závažnějším tématům, mezi která patří drogy, prostituce, znásilnění, apod. Taťána píše povídky zejména s homosexuální tematikou. Dokonce má kamarádku, která její povídky ztvárňuje graficky ve formě obrázků. Taťána jako malá byla, jak říká

„*hrozně nadšený dítě*“ (Příloha č., s. 75). Bavilo ji všechno. Mimo již zmíněného **čtení**, se zajímala zejména o **zvířata**. Měla kočku a čtyři roky se se sestrou věnovala jízdě na koni. **Jezdectví** se Taťána věnovala 4 roky. Na gymnáziu měla ráda **lyže** a rok **tancovala**, čili mezi Tániny koníčky můžeme zařadit i **sportovní aktivity**. Amatérské tancování i zpívání drží Taťánu do dneška. Říká: „*Já hrozně ráda tancuju a zpívám a vůbec mi to nejde. Jsem hodně tragickéj případ, co se týče uměleckých vloh*“ (Příloha, č. 3, s. 76).

Také Daniela se jako malá hodně hýbala. S prarodiči vymýšleli neustále pohybové aktivity od stavění bunkrů a podobně. Můžeme říci, že u Daniely převládaly **maskulinní volnočasové aktivity**. Pokud toto zjištění spojíme s dřívější informací, kdy se na základní škole přátelila spíše s chlapci a nikdy se nezajímala o typicky dívčí věci, můžeme konstatovat, že Daniela potvrzuje výsledky studie Crosse, Cassidyho, Dixona a Adamse (2008), ve které se referuje o zvýšeném skóre na škále feminita a maskulinita, kdy nadané dívky tíhnou k aktivitám, které jsou z hlediska genderu typické spíše pro chlapce.

Neustálou aktivitu potřeboval i Karel, který od dětství chodí na **skauting** a mezi jeho koníček patřil také **florbal**. Karel se zmínil, že byl jako mladý školák trochu agresivní: „*Byl jsem agresivnější dřív. Na tom druhým stupni jsem se často pral, ...byl jsem takovej hrozně uřvanej a takovej, neřekl bych hyperaktivní, ale pohyblivej.*“ (Příloha č. 1, s. 61). Jeho časté praní zřejmě pramenilo z jeho potřeby pohybové aktivity. Z toho můžeme usuzovat, že Karel měl v sobě plno nevybité energie, kterou potřeboval nějak dostat ven. Podle Landau se „*agresivita skrývá za každým způsobem chování.*“ (Landau, 2007, s. 91). Projevy agresivity můžeme podle Landau (2007) pozorovat v „*kreativitě, konformismu, perfekcionismu, pasivitě a násilí.*“ (Landau, 2007, s. 92). Právě násilí je zřejmě případ našeho respondenta Karla. To, jak dítě kontroluje svou agresi, závisí na procesu socializace a identifikace. „*V průběhu identifikace nastává fáze, v níž se dítě cítí být příliš stísněno stanovenými hranicemi.*“ (Landau, 2007, s. 91), které jsou určovány různými institucemi v životě dítěte. Landau (2007) při výzkumech zjistila následující: „*nadaní mnohem více než průměrné děti považují rodinu nebo školu za omezování.*“ (Landau, 2007, s. 91).

Zvládání pocitů zlosti a vzteku tvořilo také jednu ze škál MMPI-A dotazníku ve studii Crosse, Cassadyho, Dixona a Adamse (2008), ve které se zjistilo, že nadaní adolescenti neprojevují abnormální stupeň psychologických nebo osobnostních deviací a to pravděpodobně díky jejich zvýšeným kognitivním schopnostem (Cross, Cassady, Dixon, Adams, 2008). Agresivní projevy u nadaných jedinců se tedy nijak neliší od jedinců průměrných. Tato studie byla prováděna na adolescentech. Když se Karel potýkal se zvýšenou agresivitou, navštěvoval ještě základní školu. S věkem se jeho tendence projevovat se agresivně vytratila a nyní v adolescenci, se Karel neprojevuje agresivním chováním.

Z výpovědí našich respondentů můžeme zaznamenat velkou rozmanitost jejich zájmů. Kromě čtení a psaní povídek u děvčat se naši respondenti věnovali i sportovním aktivitám, přičemž za dominantní lze považovat u Karla zejména skauting a u Taťány jezdeckví a zájem o zvířata celkově.

7.2 Přítomnost

7.2.1 Sociální vztahy a zájmové činnosti

Sociální vztahy u nadaných adolescentů patří mezi často probíraná témata. O nadaných se objevují informace jednak o jejich sociální izolaci a odmítání spolužáky, ale na druhé straně najdeme údaje o jejich popularitě a dominantním postavení (Hříbková, 2009). Vztahy adolescentů s přáteli, s rodiči a partnery reflektují stupeň dosažené identity. Z našich respondentů má pouze Taťána intimní vztah. Daniela ani Karel zatím intimní vztah nevyhledávají. Podle Fostera a Mangela (1987) je mezi intimitou, sebehodnocením a utvářením talentu úzký vztah (Foster, Mangela, 1987, in Buescher, 1991). Důvěrné vztahy v pozdní adolescenci a časně dospělosti zvyšují sebehodnocení a umožní dotvářením talentu a schopností nadaného jedince (Buescher, 1991 in Colangelo, Davis, 1991).

Taťána je vcelku přátelský člověk, jak tvrdí. Kamarádů má mnoho a nemá problémy s navazováním kontaktů. Nicméně setkáváme se u ní s dvěmi **protichůdnými aspekty sociálního chování**. Když jde Taťána do společnosti, má tendenci se buďto velmi nadchnout a jednat impulzivně nebo jí ovládne strach, kdy se bojí, že nebude nikoho znát a bude ve společnosti neznámých lidí sama. Taťána o sobě tvrdí, že je v některých ohledech asociální a bázlivá. Proto se často velmi přemáhá a podle jejích slov se snaží sama sebe přemluvit a být spontánní. Tato spontaneita se uplatnila při jejím rozhodování o studiu v zahraničí. Mezi její koníčky patří psaní povídek, zvířata a čtení. Čtení bere jako odpočinkovou aktivitu. Uvádí: „*Jsem hrozně vystresovaná ze školy...potřebuju se něčím uklidnit...já si čtu. Mě to hrozně pomáhá.*“ (Příloha č. 3, s. 87-88). Je důležité, že i v adolescenci záliba ve čtení pokračuje, jelikož zájem o čtení je další možnost jak získávat informace o světě a lidech. Čtení jako produkt sebevzdělávání považuje Hříbková (2009) za mimořádně významný pro budoucí vývoj osobnosti. Mezi další oblast zájmu Taťány patří cizí jazyky. Při jejím současném studiu medicíny jí na jazyky nezbyvá tolik času, kolik by si přála. Avšak svou zálibu ve studiu jazyků, aplikuje alespoň při brigádě, kdy učí malé děti anglický jazyk.

Daniela má přátel jen několik, nejvíce komunikuje přes sociální sítě. Mezi Daniely zájmy patří již zmíněné čtení, psaní povídek, kreslení, turistika a počítače. Na počítači pracuje s grafickými programy a také **přes počítač hodně komunikuje**: „*...komunikace přes počítač, v tý jsem asi jistější než v osobní, to určitě. Já umím z hlavy jako napsat dlouhý sloh bez přípravy, ale něco říct z hlavy, to už mi ani nejde.*“ (Příloha č. 4, s. 96). Daniela **těžce navazuje kontakty** s ostatními, to ji činí problémy při seznamování. Výsledky výzkumu Crosse, Cassadyho, Dixona a Adamse (2008), který se zabýval charakteristikami nadaných studentů, prokázaly zvýšení skóre na škále sociální introverze u nadaných dívek. Daniela a Táňa mluví o zdrženlivosti a sociální introverzi a svými odpověďmi tyto výsledky podporují. Podle mínění Daniely na všechny kolem působí jako samotářská osoba: „*Na všechny to tak působí, že jsem pořád ráda sama, ale jako ne pořád.*“ (Příloha č. 4, s. 103). Sama říká, že je ráda ve společnosti, avšak pokud je tam více lidí, Daniela se stává pasivní - sedí, nekomunikuje a čeká na pohnutku ke komunikaci od druhých. Uvádí: „*Prostě*

sedím, s nikým nekomunikuju...čekám, až oni něco začnou.“ (Příloha č. 4, s. 103). Pro všechny adolescenty znamená stýkání se s kamarády bezpočet příležitostí, které vyvolávají pocit zdrženlivosti a zároveň silnou touhu po kontaktu. Tyto protichůdné pocity otevřenosti versus uzavřenosti a obranářské tendence se spouštějí u adolescentů přirozeně a ani nadaní adolescenti nepatří mezi výjimku (Buescher, 1991 in Colangelo, Davis, 1991). S rodinou má Daniela dobré vztahy. Má dva mladší sourozence, s kterými vychází velmi dobře. Nejmladší bratr za Danielou chodí pro rady, pokud má nějaký problém. Zmiňuje zajímavost, že oba sourozenci, měli prospěch na hranici propadání. Můžeme se pouze domnívat, že Daniela jako dívka měla větší zájem o školu a tak se prarodiče zaměřili na ní, jako na vnučku, kterou budou vzdělávat. Daniela uvedla, že dříve měla lepší paměť, kdy si pamatovala doslova všechno: *„Jako malá jsem měla hodně velkou paměť... teď mi strašně vypadávají věci z hlavy.*“ (Příloha č. 4, s. 106). V současnosti se jí paměť velice zhoršila, což se projevuje častým zapomínáním. To je v souladu s tím, co uvádí Macek. Charakter paměti, jak dlouhodobé tak krátkodobé se s přibývajícím věkem a životními zkušenostmi mění (Macek, 2003). Zvyšuje se kvantita informací i míra sebereflexe, která vede k restrukturalizaci uložených obsahů (Blatný, Osecká, Macek, 1993 in Macek, 2003). Možná, že právě kvantita informací a jejich strukturace činí nyní Daniele problémy. Zvyšuje se také selektivita pozornosti, která může mít za následek větší efektivitu pozornosti. Na druhé straně některé informace, které přijmeme, můžeme vyhodnotit jako příliš nerelevantní ke zpracování a uložení do paměti a tím zapomínáme.

Mezi největší Karlův koníček patří **skauting**, který provozuje od šesti let a kde má spoustu kamarádů. Také zkoušel hrát na kytaru, ale jeho potenciál je malý, jelikož kvůli úrazu z dětství neohne jeden prst, tudíž není schopen zahrát všechny akordy. Momentálně se Karel zhruba půl roku **věnuje společně se svým otcem projektu**, kdy sbírají stará rozbitá kola, které renovují a prodávají. Považuje to za relaxační činnost, u které si odpočine. Podle Csikszentmihalyi (1987) se nadaní studenti intenzivně věnují svému zájmu především pro jejich osobní spokojenost nežli peněžní zisk (Csikszentmihalyi, 1987, in Buescher, 1991). Karel má v současné době jednoho nejlepšího kamaráda, který je podle Karla stejný jako on, čili si dobře rozumějí. Dále má za kamarády ostatní lidi ze

třídy, kteří jsou, jak říká „*v pohodě*“ (příloha č. 1, s. 67). S rodiči i se sestrami mají podle Karla dobrý vztah.

Naši tři respondenti neuvádějí žádné problémy, které by měly v současné době s rodiči. Pravděpodobně i proto, že obě dívky bydlí na vysokoškolské koleji. Lze konstatovat, že všechny tři respondenty nemůžeme označit za sociálně izolované. Jejich přechodné problémy v sociální oblasti pramení pravděpodobně z jejich věku, kdy se nacházejí v období, kdy se odehrávají významné změny v biologické i sociální sféře (Macek, 2003). V tomto období dochází k utváření sebepojetí, kdy jeho neadekvátní utváření a nízké sebevědomí má s úspěšností v sociální oblasti úzký vztah. Problémy nadaných v sociální oblasti jsou často diskutovaným tématem. Výsledky výzkumu, založeném na výpovědích nadaných studentů v MMPI-A ukazují, že mezi nadanými adolescenty a průměrnou populací nejsou žádné rozdíly na škále sociálního diskomfortu (Cros, Cassady, Dixon, Adams, 2008). Lépe řečeno, obě skupiny skórovaly na stejném stupni a výsledky se pohybovaly v normě. Navíc, tato škála sociálního diskomfortu byla jediná, kde byly rozdíly nadané a průměrné populace nejméně evidentní. My můžeme u našich předčasně zaškolených rovněž konstatovat, že jejich zmiňované problémy v sociální oblasti odpovídají problémům ostatních adolescentů v této oblasti. Podle výsledků výše uvedené studie víme, že se neprokázalo žádné mimořádné zvýšení na škále rodinných problémů. Výsledky byly dokonce nižší, než je standardní průměr.

7.2.2 Studium a školní úspěšnost

Taťána studuje medicínu, na 3. Lékařské fakultě Univerzity Karlovy. O výběru vysoké školy se radila zejména s rodiči. Původně chtěla jít na filozofickou fakultu studovat jazyky, ale dala na radu ostatních, že tím by se neuživila. Další možností byla veterina, ale i tu si nechala rozmluvit rodiči. Avšak Taťány odhodlanost a zájem o jazyky vedly k tomu, že během studia na gymnáziu strávila jeden rok v zahraničí na německé škole. Navzdory upozornění učitelů, o

náročnosti rozdílových zkoušek, a o jejich neochotě Taťánu ve čtvrtém ročníku přijmout na jejich semináře bez předešlé přípravy, Taťána rozdílové zkoušky úspěšně zvládla, tudíž mohla pokračovat ve studiu bez nutnosti opakování třetího ročníku. Rozdílové zkoušky absolvovala jako první student po 15 letech. Taťána tvrdí, že třídní učitelka ji nevěřila jak v absolvování rozdílových zkoušek, tak s maturitním předmětem biologie, který vyučovala, a nakonec ani že zvládne přijímací zkoušky na medicínu, „*furt u ní byl pocit, jakože, že na to prostě nemám*“ (Příloha č. 3, s. 81), tvrdí Taťána o postoji třídní učitelky. Taťána sama říká, že rozdílové zkoušky jí „*částečně dali*“ (Příloha č. 3, s. 81). Zameškání třetího roku studia se s Taťánou táhlo až do maturity, kdy se na její ústní zkoušku z biologie přišel podívat sám pan ředitel, který byl svědkem Tánina zkoušení u rozdílových zkoušek a podle Taťány slovo věděl, že skoro vůbec nic neuměla. Zde se Taťána odvolává na obrovské **štěstí**, kdy si vytáhla otázku, kterou na rozdíl od ostatních uměla na výbornou. To by podle modelu nadání Tannenbauma (1983, in Hříbková 2009) náleželo do faktoru štěstí v klíčových obdobích života.

Jako výrazný osobnostní rys se u Taťány projevuje **ctižádostivost a perfekcionismus**. Pro nadané adolescenty je perfekcionismus podle Bueschera obrana proti ztrátě kontroly (Buescher, 1991 in Colangelo, Davis, 1991). Touha vypracovávat úkoly až do jejich perfektní podoby, je jedna z vlastností, která charakterizuje nadaného jedince (Laznibatová, 2001). Schuler (2000) zjistil, že 29,5% nadaných studentů byli perfekcionista a zaujatí chybami (in Peterson, Duncan, Canady, 2009). Tyto vlastnosti se projevují v silné podobě zejména ve škole. Taťána má **nezkrotnou touhu být ve všem nejlepší**, a proto tvrdě dře. Říká: „*Já musím být nejlepší*“ (Příloha č. 3, s. 72). Tuto charakteristiku nadaných jedinců uvádí v publikaci Laznibatová: „*...jde o cílevědomost, ochotu podstoupit námahu a bojovat za stanovený cíl. Souvisí to se silnou potřebou dosáhnout úspěchu, být první a být nejlepší.*“ (Laznibatová, 2001, s. 256). Taťána je ochotná podstoupit námahu. Jak sama píše: „*...jsem se učila jako blázen...*“ (Příloha č. 3, s. 78). Škola je pro ni momentálně nejdůležitější oblastí v životě. Proto vynakládá hodně sil, aby měla výborné známky a byla lepší než ostatní studenti. V longitudinální studii Petersona, Duncana a Canadyho patří vysoké sebeočekávání a také touha splnit očekávání druhých mezi největší problémy, kterým nadaní studenti čelí (Peterson, Dunca, Canady, 2009). Stejně jako Taťána,

chtějí podat excelentní výkon a odmítají představu, pouhé průměrnosti. V souvislosti s vysokou kritičností vlastních výkonů mohou nadaní adolescenti zažívat vysoký stres. Při jejím studiu se srovnává s chlapcem, kterého zná již od gymnázia, a který je, podle Taťány, geniální. On byl ten, který absolvoval různé druhy olympiád a který je vyhrával. Podle výpovědi Taťány, byl ve třídě vždy lepší nežli ona: „...*on byl u naší třídní vždycky vejš než já... on dělal ty olympiády... Honza byl vždycky někdo*“ (Příloha č. 3, s. 82), a Taťána celý první ročník až do teď **potřebuje být lepší** než on. Stále doufá, že ona bude ta, která bude mít dříve hotové zkoušky. Paradoxně se Taťána popisuje jako líná studentka, avšak stále dochází na všechny přednášky a semináře, na které se **pečlivě připravuje**.

Naproti tomu Daniela se nyní na vysoké škole nesnaží tak, jako se snažila v prvním ročníku, kde její prospěch odpovídal výbornému hodnocení. Avšak v porovnání s Taťánou **se učení tolik nevěnuje**. Daniela se svou první zvolenou školou nebyla spokojená. Tvrdí, že to byl „*totální přešlap mimo*“ (Příloha č. 4, s. 93). Z veřejné správy tedy odchází a na právech je spokojená. Učební strategie Daniely je čtení. Daniela říká: „*Mně osobně stačí, když si přečtu přednášky*“ (Příloha č. 4, s. 94). V prvním ročníku měla samé jedničky, nyní už výsledky pomalu klesají. Daniela o sobě prohlašuje, že je líná, že už se tolik nesnaží. Mezi její nynější známky patří stále jedničky, dvojky, sem tam trojka. Jsou to výsledky srovnatelné s ostatními. Avšak i když je Daniely prospěch shodný s prospěchem ostatních spolužáků, ví zaručeně, že se učí méně než oni. Motivem, který Danielu donutí se učit, je samotná škola, kterou chce úspěšně dostudovat a ví, že bez učení to nejde. Daniela o sobě říká, že vše oddaluje a nakonec vypracovává na poslední chvíli. Navzdory **oddalování věcí** Daniela **nerada pracuje v časovém presu**. Má ráda, když má vše splněno a volno. Avšak sama se nemůže do práce donutit. To si mnohem radši píše své oblíbené povídky. Na to, aby se Daniela dala do práce, potřebuje vnější impulz, jako je například přítomnost spolužačky, která Danielu popožene. Woitaszewski a Aalsma (2004) zjistili, že nadaným studentům pro jejich vlastní akademickou úspěšnost pomáhá při studiu přítomnost dalších úspěšných studentů (Woitaszewski, Aalsma, 2004, in Peterson, Duncan, Canady, 2009).

Může se to zdát jako paradox, ale u nadaných studentů se mohou vyskytnout učební problémy. Dokud nadaný jedinec navštěvuje základní školu, často ji zvládá, aniž by musel vynaložit velké úsilí, stačí mu jeho vynikající paměť a verbální schopnosti (Hříbková, 2005). Problém nastává při přechodu na střední či vysokou školu, kde už není tak lehké zvládat učivo. Nadaní studenti se však dosud nesetkali s učením, nikdy to nepotřebovali a nemají vytvořené žádné strategie učení, neumí se učit. S takovým problémem se potýká právě Karel, který sám uvádí, že se učit nikdy nepotřeboval a teď, pokud by bylo nutné se něco naučit, nedokázal by to. Celou základní školu **se vůbec neučil** a ani teď na střední ne. Tvrdí, že **se ve škole nudí**, avšak ne z důvodu, že by to bylo příliš lehké, Karla **to ve škole nebaví** a tak se jí příliš nevěnuje. Podle toho také vypadá jeho prospěch, na kterém však Karlovi vůbec nezáleží. V prvním ročníku **skládal reparát z matematiky** a tvrdí, že „*tak nějak proleje*“ (Příloha č. 1, s. 57). Sám se popisuje jako hodně laxní a líný. Podle něj je důležité, že postoupí do dalšího ročníku. Teprve potom, když o něco opravdu jde, se dokáže soustředit a vynaložit maximum úsilí, aby vše zvládl. Například zmíněný reparát je motiv, který Karla donutí vynaložit sílu ke splnění úkolu. Nejedná se tedy o deficity v kognitivní oblasti, které Karlovi znemožňují učení, ale jde o deficit v oblasti motivace a deficit učebních návyků, o kterém mluví např. Vendel (1996). Buescher tento jev nazývá „*negativní akceleraci*“ (1987, in Vendel, 1996, s. 228). Projevuje se u studentů, u kterých nebylo až do střední či dokonce vysoké školy požadováno systematické studium, přičemž došlo k neosvojení si efektivních učebních návyků, což se nakonec může stát zdrojem jejich stresu, kdy se nové úlohy stávají frustrujícími (Vendel, 1996).

Školu si vybíral sám, první dva roky s ní byl spokojený, ale třetí rok ho škola začíná iritovat, zejména z hlediska učitelů. Podle Karla už škola **není tak prestižní jak bývala** a myslí si, že **kvalita školy se snižuje právě díky snižováním nároků na studenty**. Učitelé nejsou tak přísní jak bývali. To je rovněž moment, který by zasluhoval samostatnou kapitolu a hlubší prozkoumání v podobě dalšího rozhovoru. Říká, že „*...učitelé si jen na něco hrajou*“ (Příloha č. 2, s. 67). Karel si zvolil hotelovou školu, zejména z důvodu toho, že nechtěl na gymnázium a prý to byla první škola, která ho napadla, a dál nechtěl nic řešit. Gymnázium má Karel od malička zažitý jako školu, kde se všichni hodně učí.

Každý člen jeho rodiny, který byl chytrý, chodil na gymnázium, a když Karel viděl, jak moc se učí, aby měl dobré známky, řekl si, že tohle nikdy nechce. Nátlak ze strany školy i rodiny v něm vyvolal jakousi averzi proti gymnáziu. Podle Bueschera každý adolescent má potřebu vidět se jako vnitřně separovaný od rodičů a od rodiny celkově (1991 in Colangelo, Davis, 1991). Možná právě toto může být důvod vzniklé averze vůči gymnáziu a následný výběr střední hotelové školy. Rovněž Greene (2004) ve své studii zjistila, že tlak ze stran rodičů ale i učitelů na vysoké výkony nadaných adolescentů negativně ovlivňuje jejich chování a učení. Tento tlak negativně ovlivňuje spíše nadané studenty nežli studenty s průměrnými schopnostmi (Greene, 2004).

Můžeme si všimnout, že u Taťány přetrvávají problémy, s kterými se potýkala již na základní škole, kde nezvládala číst a docházela na doučování z matematiky. Avšak její angažovanost a vynakládání mnoho sil, ji pomáhají k tomu, aby stále bojovala o místo nejlepšího. Taťána je zvyklá se od malička učit a tak jí to ani nyní v adolescenci nedělá potíže. To nemůžeme říci o Karlovi, který na rozdíl od Taťány nemá s učením žádné zkušenosti, a tak když si sedne nad učení, neví co dělat a jen kouká do zdi. Karel s Danielou mají problém, jak udávají, se svou leností. Podle výsledku MMPI-A dotazníku se u nadaných adolescentů nevyskytují charakteristiky jako je lenost, nedostatek touhy po úspěchu, jejich očekávání nejsou nízká a celkově nemají nízké aspirace (Cross, Cassady, Dixon, Adams, 2008). Musíme však podotknout, že výzkum byl prováděn na akademické půdě, kde zájemci o studium s nízkou aspirací nejsou přijímáni, tudíž mohlo dojít k celkovému zkreslení dat. Naši předčasně zaškolení respondenti Karel s Danielou se sice popisují jako líní a s nejasnými cíli do budoucna, avšak nemůžeme říci, že by vykazovali absenci úspěchu. Daniela studuje vysokou školu, obor práva a Karel studuje na jedné z prestižních středních škol. Tito předčasně zaškolení studenti jsou však spíše pasivní, na prospěchu jim nezáleží. Je tedy něco, na čem jim záleží? Karel uvedl, že momentálně není nic, na čem by mu opravdu záleželo. V další odpovědi na tutéž, však jinak formulovanou otázku uvedl, že momentálně je pro něj nejdůležitější skaut. Škola rozhodně není to, na čem by mu záleželo a co by považoval za nejdůležitější oblast svého současného života. Nerozhodnost a nejasnost cílů je znak adolescence, které je obdobím přípravy a hledání smyslu a budoucích cílů

(Macek, 2003). Naši respondenti, s výjimkou Taťány, se pravděpodobně díky spíše menší aktivitě, lenosti a nepřikládáním příliš velké důležitosti prospěchu, podobají spíše typickým adolescentům nežli adolescentům nadaným, kteří naopak vykazují velký stupeň angažovanosti a mají vysoké aspirace. O budoucích cílech a plánech našich respondentů se budeme zabývat v jedné z dalších kapitol.

7.2.3 Oblast sebepojetí

Období adolescence je velmi důležitým stádiem ve vývoji osobnosti, kdy dochází k utváření identity a kdy se zásadně mění sebepojetí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Utváření identity je podle Macka mnohohrstevnatý proces, který v sobě zahrnuje sebereflexi, sebepojetí a sebehodnocení (Macek, 2003). „Z vývojového hlediska je obsah sebepojetí charakterizován postupným narůstáním informací o sobě“ (Markus, 1980 in Konečná, Portešová, Budíková, Koutková, 2007, s. 107).

Obecně sdílená definice sebepojetí v psychologii označuje „souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová“ (Blatný, 2003 in Konečná, Portešová, Budíková, Koutková, 2007, s. 106). Podle několika autorů, mezi které patří např. Bandura, se sebepojetí formuje podle závěrů, které si lidé o sobě vytvářejí a jednak na základě učení (Bandura, 1999, in Konečná, Portešová, Budíková, Koutková, 2007).

Výsledky studie Boxtela a Mönkse ukazují, že pozitivní sebepojetí se zdá být řídicí silou pro dosahování úspěchů a zároveň vyskytuje-li se v souladu s vysokými intelektuálními dovednostmi (Boxtel, Mönks, 1992). Avšak zejména u nadaných se uvádějí časté problémy s utvářením adekvátního sebepojetí. Jak tomu bylo u našich respondentů?

Karel je ve věku 17 let naším nejmladším respondentem. Popisuje se jako „občas pozitivní, občas negativní“ (Příloha č. 1, s. 61). Právě u Karla se nejvíce

projevuje proces utváření vlastní identity, kdy zatím nemá odpovědi na otázky týkající se vlastního místa a směru, smyslu a vůdčích hodnot a otázky související se spokojeností se svým životem. Karel na většinu otázek týkajících se budoucnosti odpovídal neurčitě „já nevím“. Můžeme předpokládat, že Karel se podle teorie Marcii (1980) nachází ve fázi rozptýlené identity, „bez výraznější potřeby aktivního hledání a bez přijímání závazků ve vztahu k budoucnosti“ (in Macek, 2003, s. 64).

Taťána se popisuje jako egoistická, hodně sebestředná, hodně sebevědomá, což vidí jako velký problém, optimistická a aktivní. V rozhovoru se vyjádřila, že má **problém jak s odporováním vůči autoritám**, tak s uplatňováním své vlastní autority. Když se vyskytne nějaký problém, ačkoliv velká většina skupiny si stěžuje na autoritu, Taťána vidí problém jinde. „*Hledám ten problém v sobě*“ (Příloha, č. 4, s. 83), píše. Laznibatová (2001) popisuje nadané jedince jako nemající úcty k autoritám: „...jsou bez velké úcty k autoritám. Týká se to jak názorů a postojů vůči rodičům, tak i učitelům. S oblibou se bouří proti autoritám...“ (Laznibatová, 2001, s. 256). Tento fakt však nekoresponduje s výpovědí předčasně zaškolené Taťány, která chová k autoritám velkou úctu. Navzdory této úcty k autoritám a strachu z odporu vůči nim, se však popisuje, jako **hodně sebevědomá**: „*Trpím představou své geniality a občas se to přímo neshoduje s realitou*“ (Příloha č. 3, s. 72). Vysoké sebevědomí a zároveň strach je však paradox, který se jako jeden z mnoha dalších, vyskytuje u nadaných jedinců (Laznibatová, 2001). To nám naznačuje problém se sebepojetím, který může plynout z Tániných charakteristik. Tvrdí o sobě, že je „*srab*“ (Příloha č. 3, s. 84). „*Já jsem se vždycky jakoby přizpůsobila tomu, co ta učitelka chtěla*“ (Příloha č. 3, s. 84), říká Taťána, která nikdy ve škole neodporovala. Vždy udělala vše potřebné k tomu, aby dosáhla výborného výsledku. Taťána o sobě navíc prohlašuje, že má „*tendenci dělat to, co lidi čekají*“ (Příloha č. 3, s. 87). Tak v rozhovoru vysvětlila své studijní cíle, které si údajně vytyčila podle reakcí okolí. Tyto tendence měnit svá přesvědčení na základě očekávání skupiny a snadná ovlivnitelnost, jsou dalším znakem kolísavého sebehodnocení, které závisí na tom, jak na něj druzí reagují (Macek, 2003). Variantou je, že Taťána se nachází ve stádiu vývoje identity, kdy se pasivně „*přiklání k určitým normám a hodnotám uznávaných autorit*“ (Macek, 2003, s. 64). Z Taťány chování můžeme

určit, že jí velice záleží na jejích studijních úspěších a sociální akceptaci. Oblast školních dovedností a sociální akceptace jsou podle mnoha autorů považovány jako nejvýznamnější prediktory globálního sebehodnocení nadaných jedinců (Konečná, Portešová, Budíková, Koutková, 2007). Jejich výkony jsou ze strany autorit a blízkých osob oceňovány, přičemž plnění těchto očekávání může ovlivnit sebehodnocení studentů.

Střetnutí pozitivních i negativních vlastností jsme zjistili u Daniely, která na rozdíl od Taťány, přílišným sebevědomím neoplyvá. „*Sebedůvěra nadaných není vždy přiměřeně vysoká, resp. jsou kritičtí či přiměřeně sebekritičtí na svoje výkony*“ (Laznibatová, 2001, s. 256). Na druhou stranu přiznává, že **si klade větší cíle, než může dosáhnout**. Na otázku jakými vlastnostmi by se charakterizovala, odpověděla: „... *na venek se podceňuju a vnitřně zase strašně přeceňuju.*“ (Příloha č. 4, s. 102). „*U některých nadaných dětí se zjišťuje nižší sebedůvěra a problematické, neadekvátní utváření sebepojetí*“ (Hříbková, 2009, s. 95). Obsah rozhovorů nám umožňuje tvrdit, že neadekvátní sebepojetí a nízká sebedůvěra se vyskytuje i u našich předčasně zaškolených studentů. Formování identity má svoje průměty do minulosti a předcházející kontext, popsany v části minulost, je pro úspěšné sebevymezení podstatný. **Nízké sebevědomí** měla Daniela zejména na základní škole. Bývala často smutná, kvůli maličkostem. Na základní škole se často stává, že se okruh přátel mění téměř každým týdnem. Daniele se dotýkal každý projev nepřátelství, který z okolí pociťovala. Jakmile měl proti Daniele výhrady jeden spolužák, automaticky měla pocit, že musejí mít výhrady i ostatní. Je to jakýsi druh egocentrismu, který se vyskytuje zejména ve vrstevnických skupinách, jak na to upozorňuje Macek (2003). Koncem základní školy se to však změnilo, z Daniely všechno spadlo, přestala se zabývat okolím. To je možné vysvětlit změnou v sebereflexi a v sebehodnocení, kdy si Daniela začala uvědomovat, že pohled jedné či druhé osoby nemusí znamenat celkové nepochopení (Selman, 1980 in Macek, 2003). Tato změna je typická právě pro adolescenty. Avšak nízké sebevědomí má i nadále. Sociální deficit ve formě nedostatku sebevědomí se vyskytoval, jako jedno z hlavních témat ve studii Petersona, Duncana a Canadyho (2009). Studenti v ní uváděli nedostatek sebedůvěry jako důvod jejich nespolečenskosti, uzavřenosti, pocitů nedůležitosti a neschopnosti. U Daniely se nedostatek sebedůvěry projevuje například

vyhýbáním se projevům na veřejnosti. Úmyslně si vybírá takové semináře, kde po studentech nechtějí žádné referáty. **Vyhýbání se projevům na veřejnosti** je také důvod, kvůli kterému nechce v budoucnu pracovat u soudu jako advokátka. Zdůvodnila to strachem ze ztrapnění se před ostatními, chytřejšími lidmi: „...mám už třeba dojem, že jsou tam lidi, co jsou hodně, mnohem chytřejší, víc do toho vidí, že bych se tam před nima akorát ztrapnila, něco řekla špatně“ (Příloha č. 4, s. 103). Tyto výpovědi nám korespondují s tvrzením, kdy je oblast školní úspěšnosti a sociální akceptace nejvýznamnější prediktor sebehodnocení nadaných.

Z výše uvedených zjištění můžeme usoudit, že naši předčasně zaškolení jedinci mají stejné zdroje sebepojetí jako jedinci nadaní, u kterých „se zdá být celkové sebehodnocení determinováno zejména sebepojetím v oblasti chování.“ (Konečná, Portešová, Budíková, Koutková, 2007, s. 112). Průměrní jedinci kladou naproti tomu větší důraz na fyzický vzhled, který je nejvýznamnější prediktor jejich celkového sebehodnocení (Konečná, Portešová, Budíková, Koutková, 2007).

Ve studii, ve které se měřili pomocí MMPI-A dotazníku osobnostní charakteristiky nadaných adolescentů popisují nadané studenty mimo jiné jako perfekcionistačtí, nejistí, cítí se být neschopní, nevyzrálí (Cross, Cassady, Dixon, Adams, 2008). Z výpovědí našich předčasně zaškolených respondentů je zřejmé, že u každého se tyto charakteristiky v různé míře vyskytují. Intenzivní projevy těchto charakteristik nadaných můžeme pozorovat u Taťány.

7.2.4 Ohlédnutí respondentů za předčasným vstupem do školy

Jak naši respondenti vnímají své předčasné zaškolení s odstupem času? Taťána vidí své předčasné zaškolení pozitivně. Myslí si, že kdyby zůstala další rok v mateřské školce, neprospělo by jí to, cituji: „Kdyby mě tam nechali, že by to bylo jako o něco horší...“ (Příloha č. 4, s. 80). Jako velké plus vnímá její věkový náskok: „...když se mi na tý vejšce něco nepovede, tak do těch 26 bych to mohla

stihnout. Ještě s tím, že bych si mohla dát další rok někde v zahraničí.“ (Příloha č. 4, s. 80). Taťána v předčasném zaškolení vidí tedy spíše studijní výhody. Kdyby Taťána byla zaškolená v šesti letech, spatřovala by jako pozitivum to, že na základní škole by byla v jedné třídě společně s bratrancem a na gymnáziu s jejím současným přítelem. Říká, že by to „*nebylo na škodu*“ (Příloha č. 4, s. 80). Velice si užívá, že je v ročníku nejmladší: „*Ale tak jako tak, já si svým způsobem hrozně užívám, že všem můžu říct, že jsem krásná, chytrá a přitom jsem tady z nich nejmladší*“ (Příloha č. 4, s. 80).

Také Daniela zmiňuje v souvislosti s předčasným zaškolením především **zvýhodnění v oblasti studia**. Daniela se svým předčasným vstupem do školy vyhnula státní maturitě a zároveň nejpřísnější učitelce na škole, z čehož měla velikou radost. Jinak si nemyslí, že by předčasné zaškolení mělo na něco vliv. Jako pozitivní okolnost zmiňuje její nízký věk, ve kterém studuje vysokou školu. Lidé se diví, že v takovém věku již studuje třetí ročník a Daniela to s radostí vysvětluje. Pokud by zůstala další rok ve školce, myslí si, že prarodiče by se s Danielou začali učit sami. Prarodiče hrají v životě Daniely velikou úlohu, kdy Daniele zajišťovali podmínky pro vzdělávání v domácím prostředí, ale i mimo domov. Další výhodou svého předčasného zaškolení vidí v tom, že učitelé automaticky předpokládali, že je chytrá, hodná a ledacos Daniele procházelo. Tento postoj k Daniele, mohl mít vliv na rozvoj jejích negativních vlastností, kdy např. nepocituje snahu projevit své znalosti a stává se spíše pasivní než aktivní. Zároveň mezi faktory prostředí patří i tlak na podávání výkonu. Daniela cítí, že by její rodina ráda měla dalšího člena s vysokoškolským vzděláním. Kromě strýce, který je učitel, má celá rodina pouze výuční list: „*Jsou oni a potom strejda vysokoškolák, tak by někoho asi chtěli zase.*“ (Příloha, č. 4, s. 101).

Karel by svůj předčasný vstup do školy, už jen z hlediska kamarádů, které ve škole potkal, neměnil. Přemýšlel, jak by ho nástup do školy o rok později ovlivnil, a myslí si, že by se de facto **nic nezměnilo**. Ačkoliv se na základní škole vůbec neučil, myslí si, že kdyby nastoupil do školy o rok déle, byla by pro něj škola ještě méně náročná.

Předčasné zaškolení naši respondenti nevnímají jako zcela zásadní v jejich životě. Naším respondentům přináší předčasné zaškolení zcela jistě věkovou

výhodu, kdy jsou v ročníku nejmladší a mají tak větší šanci než ostatní spolužáci dostudovat v adekvátním věku. Další výhodou jejich předčasného zaškolení, kterou spatřuje především Karel, spočívá v kamarádech, které potkal během studia a které by neměnil. Kdyby ovšem naši respondenti byli zaškoleni v šesti letech, myslí si, že by je to nijak zvlášť neovlivnilo, dokonce i tam by si našli výhody, např. u Taťány ve formě spolužáků z řad rodiny.

7.3 Budoucnost

Poslední část rozhovoru byla zaměřená na budoucnost. Od našich respondentů jsme zjišťovali, jaké jsou jejich cíle. Ty, které uváděli, lze rozdělit na **osobní, studijní a pracovní cíle**.

Ohledně osobních cílů, se nám od Daniely a Karla dostalo stejné odpovědi. Oba momentálně žádné osobní cíle nemají, dosud nad tím nepřemýšleli. Karel uvedl, že je se sebou spokojený, takže žádné cíle nyní nemá. Daniela zatím nad přítelem ani nad dětmi nepřemýšlí. Jak nám sdělila: „*To jde totálně mimo mě.*“ (Příloha č. 4, s. 106). Taťána naproti tomu má svůj sen. Říká o sobě, že je venkovský typ, takže by ráda krásný dům na venkově, kde by měla svůj klid a k tomu manžela, děti, práci a psy. „*Já jsem hrozně hrozně hrozně obyčejnej venkovskej typ a chci mít svůj svatej pokoj.*“ (Příloha, č. 3, s. 91).

Studijní cíle jsou pro všechny tři předčasně zaškolené studenty zřejmé – úspěšně dokončit studium na vysoké či střední škole. „*Bych ráda dostudovala*“ (Příloha, č. 3, s. 87), tvrdí Taťána. Její nedávný sen o studiu veterininy vzdala. Chtěla se po roce opět přihlásit, ale nakonec pro studium veterininy nic nepodnikla. Mezi Daniely studijní plány patří také dodělat školu, zejména úspěšně dokončit třetí ročník, kde jsou podle úsudku Daniely těžší předměty a pak si najít práci. Tvrdí, že by ráda zkusila vystudovat psychologii, na kterou si po obchodní akademii netroufla, jelikož neměli žádné základy společenských věd. Nyní uvažuje, že v budoucnu by psychologii mohla studovat alespoň dálkově. Karel studuje střední školu, takže je v úseku života, kdy by se měl rozhodovat, kam

půjde po střední škole. Uvedl, že chce jít dál na vysokou školu, ale že by ještě rád po střední odjel na nějaký čas do zahraničí, kde by si vydělal peníze a naučil jazyk. Přiznává, že kdyby se mu tam dařilo, neměl by důvod, proč jít na vysokou školu a nevadilo by mu, kdyby v zahraničí zůstal a do Čech se už nevrátil.

Tat'ána by si ráda našla práci, kde by pomáhala lidem, pracovala s dětmi. Nezavrhlala možnost volby oboru psychiatrie nebo práci sociální pracovnice, kde by ráda pracovala s dětmi s postižením: „...*dělat buďto něco s dětma, ještě by se mi hrozně líbilo možná i psychiatrie nebo postižený děti.*“ (Příloha, č. 3, s. 88). Daniela by nejraději pracovala jako právní poradce, nebo stejně jako Tat'ána by ráda pracovala s malými dětmi. Karel po úvahách, na co ho ve škole připravují a jaké zaměstnání je perspektivní, dospěl k závěru, že rozhodně chce především dělat něco, co by ho bavilo.

Ze získaných výpovědí můžeme usoudit, že dlouhodobá osobní perspektiva pro naše respondenty zatím není charakteristická. Zejména pro Danielu a pro Karla je důležitá především **blízká budoucnost**, do které směřují většinu seberealizačních snah a aktivit.

8 Diskuse o předčasném vstupu do školy

Předčasný vstup do školy je jednou z forem akcelerační varianty vzdělávání nadaných. Tato urychlující forma zajišťuje možnost nastoupit zralému dítěti do školy v mladším věku než je šest let. V předčasném vstupu do školy spatřujeme pro děti s akcelerovaným vývojem nebo potenciálem vhodnou variantu vzdělávání, kdy je jim umožněno systematicky se rozvíjet na úrovni, kterou podle svých schopností a dovedností vykazují. Nadané děti potřebují rozvíjet své schopnosti a dovednosti jak doma během volnočasových aktivit, tak ve škole. Právě škola se má stát hlavním místem vzdělávání a podporování potenciálních možností dítěte. Pokud dítě vykazuje akcelerovaný vývoj, předčasné zaškolení je vhodný postup, který zabrání stagnaci vývoje dítěte. Mateřská školka by již dítěti nebyla dostačující institucí, nebyla by pravděpodobně schopná dítěti poskytnout přiměřenou zátěž, která je k rozvoji talentu nevyhnutelná.

Možné riziko však představuje fyzická, emocionální či sociální nezralost předčasně zaškolených dětí, která v pozdějším věku může stát za sociálními problémy nadaných jedinců. Zejména proto by se mělo během posuzování školní zralosti pečlivě vážit krom jedincových kognitivních předpokladů také jeho osobnostní zralost. Laznibatová (2001) uvádí, že pokud by se mělo čekat až nadané dítě sociálně a emočně dozraje, čekalo by se mnohdy až do jeho 10 let věku. Jak tedy skloubit tuto diskrepanci mezi kognitivním a emocionálním vývojem, která je u nadaných předškoláků zcela zásadním problémem? Nabízí se zde možnost separované formy vzdělávání, kde je ve speciální třídě soustředěn homogenní typ populace. Navzdory výhodám této formy vzdělávání se ztotožňuji s názorem E. Landanu (2007), že dítě by mělo chodit do jakékoliv normální školy, a nikoli do škol exkluzivních, ve kterých jsou obklopeny dětmi jinými, než jaké potká v realitě. Nakonec právě segregovaná forma vzdělání, způsobuje problémy v komunikaci s reálným světem. Předčasný vstup do běžné školy vidíme jako jednu možnost stojící oproti separační formě vzdělávání nadaných. Zmírnění osobnostních nebo sociálních problémů nadaných můžeme docílit vypracováním podpůrných nabídek, které jsou součástí diferencovaného kurikula, o které je v posledních letech, zvláště v severských zemích, zvýšený zájem (Hříbková, 2009). Mimo rozvíjení silných stránek nadaných se nabídky zaměřují

na rozvoj jejich slabších stránek. „*Nadané děti nemají problém kvůli své síle a nadání, nýbrž kvůli slabosti.*“ (Landau, 2007, s. 61). Podle Landau dobrý výchovný systém musí odpovídat potřebám dítěte, posilovat slabá místa a co nejvíce podporovat potenciální možnosti dítěte. Tato podpora mu následně může pomoci překonat jeho slabosti.

Mertin (2009) zdůrazňuje, že reálná šance úspěchu „nešestiletého“ dítěte ve škole je možná pouze tehdy, pokud má dítě „*všechny charakteristiky na nadprůměrné úrovni v porovnání s o rok staršími dětmi.*“ (Mertin, 2009, s. 7). Zmíněný autor má zásadně negativní názor na možnosti předčasného zaškolení dětí. V posuzování školní zralosti/připravenosti, by se mělo podle tohoto autora kromě kognitivní akcelerace brát v úvahu také připravenost sociální, emoční, pracovní a fyzická. Mertin (2009) je přesvědčen, že existuje jiná vhodnější varianta jak malé dítě efektivně rozvíjet. Tento autor spatřuje nejvhodnější přístup ve vzdělávání v „*diferenciaci a individualizaci školních přístupů, aby pro každé dítě byla nalezena nejvhodnější cesta*“ (Mertin, 2009, s. 9), a položení mnohem většího důrazu na partnerství školy s rodiči, aby rodiče mohli rozvíjet některé dovednosti dítěte.

Předčasné zaškolení má tedy své výhody i nevýhody, své zastánce i odpůrce. Zřejmě neexistuje jedno ideální řešení, které by dítěti poskytlo přiměřené rozvíjení všech oblastí, jak kognitivních, tak těch nekognitivních. Disproporce mezi těmito vývojovými oblastmi je častým jevem, který komplikuje i organizaci vzdělávání nadaných. Předčasný vstup do školy může mít na některé děti negativní dopad, pro některé je naopak velkým přínosem. Abychom byli schopni posoudit, jaké děti patří do té které skupiny, považujeme za důležité včasné identifikování nadaných dětí. Vyhledávání nadaných není pouze práce pedagoga, psychologa či jiného odborníka. Je především na rodičích, aby si všímali specifických projevů svých dětí, byli schopni rozpoznat předpoklady dítěte a následně navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, kde už vývoj dítěte posoudí odborník. Postřehy rodičů a učitelů jsou však stejně důležité pro včasnou identifikaci dětí s talentovanými projevy chování. Je třeba zohledňovat připravenost dítěte po celé osobnostní stránce a dle rodinného zázemí. Dále je třeba brát v úvahu „*připravenost školy a učitelky přijmout konkrétní dítě a dovést je k úspěchu,*“ (Mertin, 2009, s. 6).

Závěr

Naším cílem v této bakalářské práci bylo zjistit, jak studenti vnímají svůj předčasný nástup do školy. Zajímalo nás, zda naši respondenti vidí nějaké výhody či potíže v jejich předčasném nástupu do školy. Zjistili jsme, že vzpomínky našich respondentů na vstup do školy jsou matné. Vzpomínky, které mají, jsou především zprostředkovány rodiči. Přesto své předčasné zaškolení vnímají pozitivně, především z hlediska jejich mladého věku, ve kterém, oproti spolužákům, dokončí studium. Potíže pramenící z jejich předčasného vstupu do školy jsme nezaznamenali. Naši respondenti nevnímají, že by na ně mělo předčasné zaškolení signifikantní vliv.

Dalším cílem naší práce bylo zjistit, zda se předčasně zaškolení studenti adaptovali na sociální prostředí a nároky školy. V adaptaci na základní škole jsme nezaznamenali žádné větší potíže. Ty se začaly objevovat zejména až na střední škole. U dívek to byl problém v sociální oblasti, který přetrvává dodnes. Jistý pocit odlišnosti a bázně prožívají obě naše respondentky. Karel se na sociální prostředí adaptoval bez jakýchkoliv potíží, avšak nároky školy jsou pro něj čím dál větší a tak se u Karla začíná vyskytovat problém učební, který plyne z jeho „*zpomaleného kognitivního ostrovtipu*“ (Vendel, 1996, s. 228), tedy z neosvojení efektivních učebních návyků, což následně vede k neschopnosti učit se.

Podle výsledků našeho šetření můžeme konstatovat, že určité problémy se u našich třech respondentů vyskytují. Jejich charakteristiky se v určitých projevech příliš neliší od studentů nadaných. Jedná se například o zmíněné problémy s učením, které jsou přítomny u Karla, dále perfekcionismus u Taťány, nebo introvertnost u Daniely. Některé sociální a emocionální problémy se kterými se potýkají, však pravděpodobně plynou z jejich adolescentního věku, ve kterém se naši respondenti nachází.

Musíme však upozornit, že výše přednesená specifika zjištěná z výpovědí našich respondentů, jsou pouze vzorkem celého spektra možných charakteristik a problémů. Musíme brát v úvahu velkou různorodost jedinců a okolnostních podmínek, které se případ od případu liší. Bylo by vhodné v dalším zkoumání

vzorek respondentů rozšířit, abychom mohli naše výsledky upřesnit a obohatit o nová zjištění.

Předčasné zaškolení má v sobě mnohá úskalí. Naše práce přinesla možnost nahlédnout na tuto problematiku očima samotných jedinců, kterých se předčasné zaškolení přímo týká, a mohli jsme tak zjistit, jak tuto zkušenosti oni sami vnímají. Hlavní výhodou práce spatřuji v autentických výpovědích respondentů, kteří nám poskytli velmi bohatý materiál. Realizované rozhovory se ukázaly jako vhodná metoda pro naplnění našich cílů šetření a odpovědí na výzkumné otázky.

Seznam odborné literatury

- Buescher, M. T.:* Gifted adolescents. Mid Coast Mental Health Center, Rockland, Maine in s. 382 – 400, In *Colangelo, U., Davis, G. A. (Eds). Handbook of Gifted Education. Boston: Allyn and Bacon 1991*
- Cross, T. L; Cassady, J. C; Dixon, F. A; Adams, C. M.:* The Psychology of Gifted Adolescents as Measured by the MMPI-A The Gifted Child Quarterly 52. 4 (Fall 2008): 326-339.
- Cross, T. L; Cassady, J. C; Miller, K. A.:* Suicide Ideation and Personality Characteristics Among Gifted Adolescents. The Gifted Child Quarterly 50. 4 (Fall 2006): 295-306, 356-357.
- Greene, M. J.:* Gifted Adolescent Social and Emotional Development: Teacher Perceptions and Practices. Roeper Review 26.4 (Summer 2004): 236.
- Henderson, B. B.; Gold, S. R.:* *Intellectual Styles: A Comparison of Factor Structure in Gifted and Average Children and Adolescents.* Wester Carolina University. Journal od Personality and Social Psychology 1983, Vol. 45, No. 3, 624-632
- Hříbková, L.:* Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi. Vyd. 1., Praha, Grada, 2009. 256s.
- Hříbková, L.:* Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi. Vyd. 1., Praha, 2005. 209s.
- Hříbková, L.:* Přednáška: Nadané děti, 7. 3; 21. 3. 2011; kurs Nadání a nadaní, 28. 3. 2013. Pdf UK
- Konečná, V., Portešová, Š.:* Sebepojetí nadaných dětí in Poledňová. I.: Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy. Brno, FSS MUNI, 2009. 133s.
- Konečná, V., Portešová, Š., Budíková, M., Koutková, H.:* Sebepojetí rozumově nadaných dětí. Československá psychologie, 2007, Praha, 51 (2), s. 105-116.

- Landau, E.:* Odvaha k nadání. Praha, Akropolis 2007. 162s.
- Langmeier, J., Krejčířová, D.:* Vývojová psychologie. Praha, Grada 2009. 368s.
- Laznibatová, J.:* Nadané dítě: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. Vyd 3., Bratislava, Iris 2003. 394 s.
- Macek, P.:* Adolescence. Praha, Portál 2003.144s.
- Matějček, Z.:* Praxe dětského psychologického poradenství. Praha, Portál 2011. 342s.
- Mertin, V.:* Vstup dětí mladších šesti let narozených mezi lednem a červnem do první třídy základní školy [online]. 2009. [cit. 30. 3.2013]. Dostupné z: <http://zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/vybirameskolu/zakladniskoly/jdupopvedoskoly/33049.aspx>. Rovněž dostupný v pdf.
- Mertin, V.; Gillernová, I. (Ed.):* Psychologie pro učitelky mateřské školy. Vyd 1., Praha, Portál 2003. 232 s.
- Miovský, M.:* Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha, Grada 2006. 332s.
- Mönks, F. J., Ypentburg, I. H.:* Nadané dítě. Praha, Grada 2002.
- Portešová, Š.:* Rozumově nadané děti s dyslexií. Praha, Portál 2010. 213s.
- Perrone, P.:* Guidance Needs of Gifted Children, Adolescents, and Adults. Journal of Counseling and Development. May 1986, vol. 64.
- Peterson, J.; Duncan, N.; Canady, K.:* A Longitudinal Study of Negative Life Events, Stress, and School Experiences of Gifted Youth.. The Gifted Child Quarterly 53. 1 (Winter 2009): 34 – 49.
- Renzulli, J. S. (Ed.):* Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, Creative Learning Press 1986.
- Strauss, A., Corbinová, J.:* Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno, Albert 1999. 196s.

Van Boxtel, H. W.; Monks, F. J.: General, Social, and Academic Self-concepts of Gifted Adolescents. *Journal of Youth & Adolescence*. 1992, roč. 21, č. 2, s. 169-186.

Vendel, Š.: Nadaní a ich osobité problémy. *Československá psychologie*, Praha, 1996, 40 (3), s. 228-236.

Vyhláška č. 818/2007 Sb., O předčasném vstupu na ZŠ. [online]. [cit. 8. 8. 2012].
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/13321>

Přílohy