

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Sociálně-emoční charakteristiky nadaných dětí předškolního věku
Socio-emotional characteristics of gifted children at preschool age

Anna Bartoňová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lenka Hříbková, CSc.
Studijní program: Psychologie a speciální pedagogika
Studijní obor: Psychologie

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Sociálně-emoční charakteristiky nadaných dětí předškolního věku vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 11. července 2016

.....

Anna Bartoňová

Na tomto místě bych ráda poděkovala především doc. PhDr. Lence Hříbkové, CSc. za její odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup. Dále pak mateřské škole, která mi umožnila přístup do jejích tříd a pozorování v nich, a samozřejmě také rodičům a jejich nadaným dětem, bez kterých bych nemohla realizovat žádný výzkum.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá problematikou nadaných dětí předškolního věku. Cílem předkládané práce je zjistit a popsat sociálně-emoční charakteristiky nadaných předškoláků. V teoretické části se věnuje obecně vymezení pojmů nadání a talent, vymezení znaků nadaného dítěte předškolního věku a jeho rozpoznávání. Zaměřuje se na v literatuře uváděné charakteristiky nadaného předškoláka a důraz klade především na sociálně-emoční oblast. V empirické části, která využívá kvalitativní metodologie, bylo sledováno 6 předškolních dětí, které byly svými učitelkami označeny jako nadané. Hlavními metodami bylo nezúčastněné pozorování a strukturované rozhovory s učitelkami nadaných dětí. V závěru jsou prezentovány výsledky výzkumu a jejich komparace s dostupnou odbornou literaturou.

KLÍČOVÁ SLOVA

nadání, talent, předškolní věk, sociální charakteristiky, emoční charakteristiky, gender

ANNOTATION

This thesis deals with the issue of gifted pre-school children. The aim of this work is to identify and describe the socio-emotional characteristics of gifted preschoolers. The theoretical part focuses on general definitions of giftedness and talent, general characteristics of gifted preschoolers and their identifying. It also focuses on the characteristics reported in the literature with a particular emphasis on socio-emotional area. In the empirical part, which uses qualitative methodology, six preschoolers, who were labeled as gifted by their teachers were observed. The main methods included naturalistic observation and structured interviews with teachers of gifted children. The conclusion of the thesis presents research results and their comparison with available scientific literature.

KEYWORDS

giftedness, talent, preschool age, social characteristics, emotional characteristics, gender

Obsah

1	Úvod	2
2	Nadání a předškolní věk	4
2.1	Vymezení pojmů nadání a talent	4
2.2	Definice nadání	6
2.3	Vymezení znaků nadaného dítěte předškolního věku.....	8
2.4	Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku	10
2.4.1	Identifikace nadání dítěte rodiči	11
2.4.2	Identifikace nadání dítěte učitelkami mateřských škol.....	12
3	Charakteristiky nadaných dětí předškolního věku	13
3.1	Intelektová oblast.....	13
3.2	Oblast řeči	14
3.3	Tvořivá oblast	15
3.4	Specifické oblasti.....	16
3.4.1	Hudební oblast.....	16
3.4.2	Pohybová oblast.....	17
3.4.3	Výtvarné činnosti.....	17
3.5	Sociálně-emoční oblast	17
3.5.1	Pozice nadaných dětí v kolektivu	19
3.5.2	Hra a kamarádství nadaných dětí.....	21
3.5.3	Emocionalita nadaných dětí.....	23
4	Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky	26
5	Použité metody, postup a vzorek sledovaných dětí	27
5.1	Použité metody	27
5.2	Postup výzkumu.....	28

5.3	Identifikace nadaných předškoláků	29
5.4	Vzorek sledovaných dětí.....	31
5.4.1	Marek.....	31
5.4.2	Lukáš	32
5.4.3	Lucie	32
5.4.4	Martin	33
5.4.5	Petr.....	33
5.4.6	Jana	34
6	Výsledky.....	35
6.1	Pozice v kolektivu.....	37
6.2	Komunikace	41
6.2.1	Komunikace s autoritou.....	41
6.2.2	Komunikace s vrstevníky	45
6.3	Hra	48
6.4	Prosociální chování.....	52
6.5	Emoční doprovod.....	54
6.6	Shrnutí.....	57
7	Diskuse	61
	Literatura	67
	Přílohy	71

1 Úvod

Intelektově nadané děti jsou tématem, které se v dnešní době stává velmi aktuálním a diskutovaným. Pozornost, která byla dříve věnována kognitivním schopnostem nadaných dětí, se dnes ovšem rozšířila a přesouvá se do dalších osobnostních oblastí. Mimo to je velká pozornost věnována vlivům sociálního prostředí a edukačním vlivům. Rovněž se zvýšil zájem o studium sociálně-emočních charakteristik nejen intelektově nadaných. Taková pozornost má své příčiny. Výsledky řady výzkumů totiž poukazovaly na to, že děti, které mají mimořádné schopnosti, mají také mnoho problémů právě v sociálně-emoční oblasti. V odborné literatuře převažuje právě tento názor. Můžeme nalézt ale i výsledky výzkumů, které tvrdí, že nadané děti se v sociálně-emoční oblasti ničím neliší od svých „nenadaných“ vrstevníků, ba dokonce, že jejich schopnosti v této oblasti jsou nadprůměrné. Výzkumy se většinou zaměřují na období mladšího a staršího školního věku či adolescence. Mě zajímalo, jak je tomu v předškolním věku u potenciálně nadaných dětí. Můžeme i v tomto vývojovém období hovořit o jistých problémech či naopak nadprůměrných schopnostech v sociálně-emoční oblasti?

Nadané děti předškolního věku jsou dnes běžně předmětem výzkumů. Pro toto období je typické, že se zde ještě nesečkáme s mimořádnými výkony v jednotlivých oblastech. Z uvedeného důvodu stálo toto období dlouhou dobu v pozadí zájmů odborníků. Můžeme se ale setkat s určitými projevy, které mohou předpovídat budoucí nadání. V současnosti se klade důraz na to, aby nadání dítěte bylo co nejdříve rozpoznáno a na základě toho se s dítětem mohlo co nejdříve začít pracovat. V této bakalářské práci se pokusím zjistit a popsat sociálně-emoční charakteristiky nadaných dětí předškolního věku, které jsem sledovala.

V první kapitole své práce se nejdříve věnuju vymezení pojmů nadání a talent, dále pak vymezení znaků nadaného dítěte předškolního věku a vyhledávání nadaných dětí v tomto období. Další kapitola seznamuje s charakteristikami nadaných předškoláků, kdy důraz je kladen především na jejich charakteristiky v sociálně-emoční oblasti. Popsané charakteristiky také tvoří přechod do empirické části bakalářské práce, která se zaměřuje na realizaci kvalitativního výzkumu sociálně-emočních charakteristik

nadaných dětí předškolního věku. Použitými výzkumnými metodami bylo nezúčastněné pozorování a strukturovaný rozhovor se sledovanými dětmi a učitelkami mateřské školy. Snažila jsem se zjistit odpověď na tyto výzkumné otázky:

1. Jaké jsou pozorovatelné sociálně-emoční charakteristiky nadaných dětí předškolního věku?
2. Liší se nebo se shodují naše údaje s údaji v odborné literatuře o nadání?
3. Existují rozdíly v jejich výskytu mezi dívkami a chlapci?

V závěru práce prezentuji výsledky výzkumu a pokouším se o diskusi těchto výsledků s odbornou literaturou.

Teoretická část

2 Nadání a předškolní věk

2.1 Vymezení pojmů nadání a talent

V úvodu je nutné zmínit v první řadě vymezení a definování základní odborné terminologie v této oblasti. Podkapitola se detailněji zabývá pojmy *nadání* a *talent*. Správné uchopení a interpretace základních pojmů má dopad na celkové pochopení celé problematiky nadání.

Vymezení pojmů nadání a talent není stále v dnešní době v psychologii jednotné, a to především díky značnému množství přístupů, které se touto problematikou zabývají a které se také do určité míry překrývají. Oba termíny jsou tradičně vztahovány ke schopnostem a vyjadřují jejich nadprůměrný či dokonce až vysoce nadprůměrný stupeň rozvoje. Vymezení těchto pojmů má nejednoznačné hranice a často dochází i k jejich zaměňování. Proto se řada autorů přiklání k tomu, že jsou oba dva pojmy chápány jako synonyma. (Konečná, 2010)

Mönks a Ypenburgová (2002) pokládají pojmy „*talentovaný*“, „*talent*“, „*vysoce nadaný*“, „*vysoké nadání*“, „*nadaný*“ a „*nadání*“ za synonyma, vnímají je jako pojmy, „*kteří mají velmi příbuzný, téměř totožný význam*“. (str. 29)

Dále také u autorů Fořtík a Fořtíková (2007) se můžeme setkat s tím, že pojmy „*nadání*“, „*talent*“ a „*nadaný*“, „*talentovaný*“ chápou jako synonyma. Existuje ovšem i část autorů, kteří mezi pojmy nadání a talent diferencují. Mnozí užívají termín „*vysoké nadání*“ výhradně pro označení mimořádné schopnosti v intelektové oblasti a o „*talentu*“ naopak hovoří pouze v souvislosti, jedná-li se o schopnosti ve slovesném umění, sportu, hudbě nebo ve výtvarném umění. (Mönsk & Ypenburgová, 2002)

M. Musil (1985 in Laznibatová, 2001) tak například na základě analýzy prací různých autorů uvádí, že je možné mezi těmito pojmy najít kvalitativní i kvantitativní rozdíly. Kvantitativní rozdíl spočívá v tom, že talent se definuje jako vysoký stupeň nadání nebo opačně.

Kvalitativní rozdíly rozlišuje podle:

- a) **geneticky-vývojového hlediska** (nadání je vnímáno jako vrozené, zatímco talent jako výsledek vývojové interakce s prostředím);
- b) **obsahového hlediska** (nadání je vhodné používat v oblasti přírodních věd a talent ve vztahu k humanitním oborům);
- c) **stupně všeobecnosti** (nadání je chápáno jako všeobecnější předpoklady či jako všeobecná inteligence a talent naopak jako určité specifické a úzké vymezení předpokladu pro činnost).

Mezi autory, kteří odlišují talent a nadání, můžeme zmínit rovněž J. F. Feldhusena (1986), který chápe talent jako speciální schopnosti a nadání naopak jako všeobecné schopnosti (inteligenci). Tento rozdíl mezi pojmy je uváděn nejčastěji. (Feldhusen, 1986 in Hříbková, 2009) Feldhusen se zároveň vyjadřuje k nesrovnalostem v pojmání nadání a talentu. Podle něj jsou všechny spekulace založeny především na předpokladu, že nadání a/nebo talent se skládají z relativně stabilních, geneticky determinovaných charakteristik jedince, které se dají měřit a hodnotit v čase během vývoje jedince. Vývoj těchto charakteristik pak může předpovídat vysokou úroveň výkonnosti či kreativity v budoucnu. Tento názor více či méně ignoruje možné faktory, které jsou mimo jedince a které také mohou být hlavními determinanty jeho produktivity a úspěšnosti. (Heller & Feldhusen, 1986) Možné nejasnosti při vymezování základních termínů mohou často spočívat také v odlišném chápání potenciálu, jeho vztahu k výkonu a v užívání odlišných kritérií při posuzování nadání. (Hříbková, 2009)

Na rozdíl od pojmu nadání má ovšem termín talent jednu výhodu. Talent totiž označuje samotného nositele vysoké úrovně těchto vlastností, nadaného (talentovaného) člověka. (Dočkal, 1987)

Především v zahraničních publikacích se začalo používat dvouslovného označení „nadání a talent“ (např. International Handbook of Giftedness and Talent), aby se tak předešlo možnému nepochopení (Machů, 2006). V poslední době také převládá trend, kdy se autoři snaží těmto termínům zcela vyhnout, aby tak nedošlo

k nálepkování dětí. V některých případech však takové vypuštění není reálnou možností (Machů, 2010).

V rámci této bakalářské práce budu k pojmům nadání a talent přistupovat jako ke slovům se stejným významem.

2.2 Definice nadání

Všeobecně platná a dnes přijímaná definice nadání v podstatě neexistuje. Vzhledem k tomu, že odborníci se snažili definovat tento pojem a objasnit tak podstatu nadání, existuje velké množství rozmanitých definic. Podle L. J. Lucita (1964 in Hříbková, 2009) lze definice rozdělit do šesti skupin podle toho, o který přístup a jaký koncept se jednotliví autoři opírají. Pokusil se tak utřídit celkem 113 definic pojmu nadání:

1. **ex-post-facto definice** (známé především díky starším publikacím autorů, kteří se zajímali o geniální osobnosti v historii a vycházeli z proslulosti těchto osob a jejich osobnostních charakteristik);
2. **IQ definice** (nadání jako hodnota IQ, která přesahuje hranici 130);
3. **sociální definice** (rozšíření definice nadání na řadu dalších lidských činností a oblastí);
4. **procentuelní definice** (vyjadřují, kolik procent jedinců daného ročníku populace se řadí k nadaným);
5. **kreativní definice** (důraz je kladen na tvořivost, která hraje důležitější roli než inteligence);
6. **definice nadání, které se opíraly o Guilfordův model struktury intelektu** (jádro nadání jsou myšlenkové operace).

H. J. Eysenck a P. T. Barrett rozdělují definice nadání třemi způsoby: nadání jako synonymum s vysokým IQ, které je zjištěno testy inteligence, dále pak pojem nadání jako ukazatel kreativity a na závěr nadání jako vysoký stupeň rozvoje speciálních schopností, které nemusejí korelovat s vysokým IQ. (Eysenck & Barrett, 1993 in Hříbková, 2009)

Stručný psychologický slovník (Hartl, 2004) definuje nadání takto: „*Soubor vloh jako předpoklad úspěšného rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné a duševní.*“ (str. 146)

Nesmíme opomenout ani definování nadání v rámci legislativních dokumentů, které dnes tvoří výchozí bod pro následnou péči o nadané děti. Na základě vyhlášky č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných „*se mimořádně nadaným žákem pro účely této vyhlášky rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.*“ (Vyhláška, M. Š. M. T., 2005, str. 7) Bílá kniha toto vymezení ještě o něco rozšiřuje. „*Nadání jsou ti, kteří vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti, ať už v celém spektru nebo v omezené oblasti, ale i ti, jejichž potenciál nebyl ještě pomocí testů, ani experty rozpoznán. (Tedy ti, kteří svůj potenciál ještě nerealizovali, zejména děti a neúspěšní nadání, tzv. underachievers). Nadání dětí je obvykle vnímáno jako rychlejší vývoj ve srovnání s vrstevníky, nadání dospělých je spatřováno ve vysoké úrovni činnosti, založené na mnohaleté usilovné práci. Potenciál se může rozvinout do mimořádně vysoké úrovně činnosti pouze v podmínkách, poskytujících přiměřené vybavení a psychologické příležitosti k učení.*“ (Školství, M., & Mládeže, M., 2001, str. 56)

Clarková (2002) definuje nadání jako označení pro biologickou koncepci nadřazeného rozvoje různých mozkových funkcí. Tyto funkce se podle Clarkové mohou projevit v oblasti poznávání, tvořivosti, v teoretických znalostech, vedení nebo umění. (Clark, 2002 in Manning, 2006)

Tannenbaum byl jedním z prvních vědců, který odlišil nadání u dospělých a nadání v dětství. Navrhuje definici nadání u dětí, která označuje nadání jako potenciál pro to, stát se uznávanými umělci či příkladnými tvůrci nápadů v oblastech činností, které zvyšují morální, fyzický, emocionální, sociální, intelektuální nebo estetický život lidstva. (Tannenbaum, 1986 in Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worell, 2011)

V této bakalářské práci se přikláním k širším definicím nadání, tedy k těm, které vnímají nadání ne pouze jako manifestování mimořádných výkonů, ale i jako určitý

potenciál pro budoucí mimořádné výkony v určitých oblastech. Takovým příkladem může být již zmíněná definice z Bílé knihy (Školství, M., & Mládeže, M., 2001, 2001) či definice od Tannenbauma (1986 in Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worell, 2011).

2.3 Vymezení znaků nadaného dítěte předškolního věku

V rámci edukace je dnes kladen důraz na přesnější vymezení charakteru nositele fenoménu nadání, tedy nadaného dítěte. Velký vliv na to měl osobnostně-vývojový přístup k problematice nadání, díky němuž dřívější jednodimenzionální pojetí nadání (ve kterém pozornost byla kladena pouze na rozumové schopnosti) vystřídalo pojetí multidimenzionální, které zastává názor, že nadání je širším rejstříkem charakteristik. Ty podle Hříbkové (2009) můžeme shrnout do následujících bodů:

- a) vysoce rozvinuté schopnosti jsou pouze jednou z možných předpokládaných charakteristik k podávání mimořádného výkonu;
- b) výsledek činnosti a její průběh ovlivňují mimo jiné i nekognitivní charakteristiky a vlastnosti osobnosti;
- c) rozvoj schopností a osobnostních vlastností je závislý na interakci osobnosti a sociálního prostředí v průběhu celého života.

Z výzkumů nadaných dětí v předškolním věku mimo jiné vyplývá, že v centru pozornosti je **akcelerovaný vývoj** a jejich **mimořádný potenciál chování**. Pokud se zaměříme na starší školní věk, podstatný je další znak, a to podávaný mimořádný výkon v určité oblasti ve srovnání s vrstevníky. (Hříbková, 2013)

Akcelerovaný vývoj znamená, že se dítě projevuje v mnoha oblastech pokročileji a vyspěleji než jeho vrstevníci. Jeho projevy chování a uvažování jsou srovnatelné s dětmi, které jsou o rok i více starší. Hříbková (2013) uvádí, že se to může týkat těchto oblastí:

- a) **pohybové oblasti** (např. dítě dříve sedí, leze, chodí);
- b) **intelektové oblasti** (např. dítě má velmi dobrou paměť, časný nástup řeči, bohatou slovní zásobu, čte před nástupem do školy);

- c) **sociální oblasti** (např. dítě je velmi komunikativní, má formálně i obsahově pokročilou řeč, bezproblémově navazuje kontakty s dětmi i s dospělými).

Zároveň ovšem zmiňuje, že akcelerace vývoje se nemusí projevit ve všech uvedených oblastech. I přesto by tyto projevy měly být brzy rozpoznány a na základě toho dítě identifikováno jako nadané a dále pak podporováno v mateřské škole i rodině. Při rozpoznávání hrají velkou roli především učitelky mateřských škol a rodiče samotných dětí. Podpora by také neměla směřovat pouze na akcelerované schopnosti a dovednosti, ale měla by být zacílená i na další osobnostní charakteristiky. Také je důležité zdůraznit, že ne o všech dětech se později bude mluvit jako o nadaných. Během jejich vývoje na ně bude působit řada faktorů, které se nedají dopředu dobře predikovat a které mohou ovlivnit další vývoj. (Hříbková, 2013)

Druhým významným aspektem ve vztahu k nadání je mimořádný potenciál dítěte předškolního věku. *Mimořádný potenciál* je často vnímaný pouze jako výše inteligence. V souvislosti se studiem nadání v dětském věku došlo postupně k rozlišení tzv. **manifestovaného a latentního nadání**. (Hříbková, 2013)

Pokud se zaměříme na děti předškolního věku a mladšího školního věku, mluvíme zde především o tzv. latentním nadání a potencionálně nadaném dítěti. Takové dítě z různých důvodů (zdravotních, věkových, sociálních aj.) mimořádné výkony – tedy své nadání, v určité oblasti ještě nepodává – nemanifestuje. Jeho potenciál mu teprve v budoucnu s vysokou pravděpodobností umožní podávání takovýchto výkonů. V rámci latentního nadání se potenciál chápe nejen jako zjištěná inteligence, ale také jako stupeň rozvoje tvořivých schopností, jako motivační charakteristiky, neobvyklé znalosti dítěte o specifické oblasti a s tím spojené neobvyklé zájmy. Podstatou je, že tento potenciál se nemusí v předškolním věku ještě projevovat. (Hříbková, 2013) Autorka také zmiňuje předpoklad, že latentní nadání postupně přechází v nadání manifestované, a to díky podpurnému sociálnímu a společensko-kulturnímu prostředí (Hříbková, 2009). Manifestované nadání se naopak vztahuje většinou k dětem staršího věku a jedná se o demonstraci nadání ve výkonech.

2.4 Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku

V současnosti je zájem o nadanou populaci soustředěn také na otázku, jak ji vyhledávat a jak ji následně poskytnout adekvátní možnosti pro další rozvoj. V rámci procesu vyhledávání nadaných se setkáváme se dvěma klíčovými pojmy – identifikace a výběr.

Výběr nadaných slouží jako označení pro takové vyhledávání nadaných, kdy je jedním z hlavních kritérií (či jediným) pro posuzování nadání podávaný výkon v dané oblasti. Pouze neúspěšnější děti, které podávají mimořádné výkony v určité oblasti, jsou pak například zařazeny do speciálních edukačních nabídek pro nadané. Výběr slouží především k vyhledání nadaných dětí staršího školního věku, které se již projevují manifestovaným-demonstrováním-nadáním. (Hříbková, 2013)

Identifikací nadaných se rozumí proces vyhledávání dětí, u nichž se ještě nemusejí vyskytovat mimořádné výkony, jako je tomu naopak u vyhledávání pomocí výběru. Identifikace je mířená hlavně na tzv. latentní nadání (potencionálně nadané). Zaměřuje se především na děti nižších věkových kategorií (předškolní a mladší školní věk) a snaží se odhalit dosud neodhalené nadané děti. Proces identifikace probíhá v několika etapách. (Hříbková, 2013)

Prvním krokem je **nominace**. Tento pojem je odvozen z latinského *nomen* (jméno), *nomino* (jmenovat, nazývat, udat) a v češtině znamená navrzení či jmenování. U nás se ujal právě tento latinský ekvivalent. Pokud někoho nominujeme v kontextu identifikace nadaných, znamená to, že ho označíme za potencionálně nadaného (pokud se sám nominuje, označuje se to jako self-nominace). (Havigerová, 2013)

Druhá etapa v procesu identifikace obsahuje **screening** dětí. Využívá se k tomu skupinových metod a analýzy informací o přihlášených jedincích k účasti na edukačním programu, pro kterou je identifikace prováděna. Informace o přihlášených se získávají také prostřednictvím dotazníků od blízkých osob. K identifikaci dítěte mohou dále pomoci posuzovací škály, které ukazují možný rozdíl v normálním vývoji a akcelerovaném vývoji. (Hříbková, 2007)

Právě posuzovací škály se hojně využívají v zahraničí jako screeningová metoda, která slouží neprofesionálním posuzovatelům (učitelům, rodičům) jako výchozí bod pro zaměření pozornosti k typickým projevům nadaných dětí. (Havigerová, 2013)

Třetí etapa vychází z výsledků metod, které jsou dětem předkládány a administrovány **individuálně**. Tento přístup je umožněn menším počtem dětí, které do této etapy vstupují, a díky tomu je celý identifikační proces výrazně zindividualizovaný. (Hříbková, 2007)

V předškolním věku je dnes odborníky doporučováno používat především dvoustupňovou identifikační strategii, kde jsou veškeré metody aplikovány individuálně. V takovém případě je nejvhodnější zařazovat psychologické a pedagogické metody. (Hříbková, 2009)

2.4.1 Identifikace nadání dítěte rodiči

Výzkumy již několikrát dokázaly, že v rámci identifikace nadání v časných letech dítěte jsou nejuspěšnější právě jejich rodiče (Jacobs, 1971; Cíha, et al, 1974, in Gross, 1999). Jedná se především o oblasti řeči či intelektu (konkrétně vznik čtení), ve kterých jsou zaznamenávány projevy nadání dítěte. Celkově jsou to oblasti, pro které existují výrazné mezníky, a hraje v nich roli určité očekávání ze strany rodičů. Rodič má přehled o mnohem širším repertoáru projevů svého dítěte, než například učitel, který ho zná pouze z prostředí třídy, kde toto prostředí zároveň tak trochu nutí k jednotnosti v chování. Dítě se také jinak chová doma, kde jeho interakce s blízkým okolím mohou být dramatičtější a viditelnější. Nesmíme ani opomenout fakt, že rodič má detailní přehled o kognitivním a afektivním vývoji svého dítěte, a tak dokáže zaregistrovat sebemenší „zvláštnosti“. Především v zahraničí pro rodiče vznikly posuzovací škály chování dítěte (tzv. checklisty), které slouží k identifikaci nadání. Obsahují položky, které se soustředí na kognitivní a afektivní vývoj dítěte v jeho časném věku. (Gross, 1999) Jako další vhodná identifikační metoda pro rodiče je například pozorování dítěte v rozmanitých situacích či „identifikační úkoly“, které jsou obsaženy v knize KRAFTA a SEMKEHO: Test nadání. Objevte silné stránky svého dítěte. (Hříbková, 2013)

2.4.2 Identifikace nadání dítěte učitelkami mateřských škol

Učitelky mateřských škol, na rozdíl od rodičů, mohou především porovnávat projevy chování dítěte s vrstevnickou skupinou a mají také možnost kompenzovat nezáměr některých rodičů o rozvoj dítěte. Za nejvíce doporučovanou identifikační metodu pro děti předškolního věku je považováno pozorování dítěte v standardních situacích a činnostech. Karnes a Schwedel (1982, in Hříbková, 2013) jsou dnes považováni za klasické tvůrce souboru metod pro pozorování dítěte v standardizovaných situacích při činnostech v různých oblastech. Jedná se především o činnosti, které jsou zaměřené na oblast intelektu, řízení-vedení druhých, kreativity, vědy, čtení, matematiky, psychomotoriky a na uměleckou oblast. Z pedagogických metod jsou doporučovány posuzovací škály chování dítěte. V neposlední řadě jsou důležitými informacemi údaje o různých aktivitách a o účastech v různých soutěžích, které realizují mateřské školy či lokalita, ve které dítě žije. Ty samy vypovídají o rodičím se zájmu dítěte o určitou oblast. (Hříbková, 2013)

Pro účely své bakalářské práce jsem využila nominace nadaných dětí právě na základě úsudku učitelek mateřské školy, které vycházely především z porovnávání projevů a chování dětí s jejich vrstevníky, i když se přímo nejednalo o pozorování a porovnávání dětí ve standardních situacích a činnostech.

3 Charakteristiky nadaných dětí předškolního věku

Jak již bylo zmíněno, jedním z hlavních ukazatelů nadání u dětí předškolního věku je jejich akcelerovaný vývoj, projevy a interakce s okolím, která se liší svojí kvalitou nebo kvantitou od takových projevů a interakcí dětí stejného věku. Tyto projevy odkazují k široké škále potencialit dítěte a možnou mimořádnou výkonnost v budoucnu. Právě tyto projevy nadaného chování u předškolních dětí mohou napomoci rodičům, prarodičům a učitelkám mateřských škol při rozpoznávání nadání dětí a při jejich systematickém rozvíjení (Hříbková, 2013). V listině práv nadaných bývá také zakotveno: „*právo dítěte být rozeznáno jako nadané v co možná nejnižším věku a dlouho předtím, než začne svůj potenciál projevovat v mimořádných výkonech, právo na rozvíjení nadání.*“ (Hříbková, 2005, str. 143).

3.1 Intelektová oblast

Zvláště v této oblasti jsou pozorované projevy akcelerovaného vývoje dítěte a věnuje se jí také největší pozornost.

Nadané dítě v předškolním věku se může projevovat předčasnými intelektovými aktivitami, jako je zájem o písmena, číslice, brzké čtení, počítání a psaní. Předpokládá se, že téměř 50 % intelektově nadaných dětí umí číst již před nástupem do školy. Výzkumy ohledně čtení u nadaných dětí proběhly v hojném počtu (Gross, 1999; Laznibatová, 2001). Lišily se ve výši uváděných procent, shodovaly se však v tom, že tato procenta jsou vysoká. To potvrzuje, že čtení je signifikantním znakem nadání, protože nejvýznamněji koreluje s jeho pozdějšími projevy. (Laznibatová, 2001) Podle této autorky se zájem o písmena začíná objevovat již kolem 2 let a ve 3 letech můžeme již zaznamenat znalost abecedy. O rok později se projevuje schopnost syntézy, tedy spojování písmen ve slabiky a slova. To je vysvětlováno tím, že ke spojení písmeno-hláška dochází zejména v pravé mozkové hemisféře, která odpovídá za zpracování podnětů globální povahy a právě globálním způsobem pravděpodobně tyto děti poznávají i jednotlivá písmena. Za skládání hlásek ve slabiky a slova odpovídá levá mozková hemisféra, a proto musí dojít nejprve k poměrně složité spolupráci obou

hemisfér. Toto období „spolupráce“ je pak typické pauzou mezi znalostí písmen a schopností číst slova. U nadaných předškoláků můžeme mluvit o relativně krátké době (přibližně půl roku). (Matějček, 1995) Schopnost číst je pak jedním z důležitých znaků při posuzování potenciálu dítěte. Ovšem na druhou stranu není jediným znakem. (Hříbková, 2013) Nadané děti jsou také často fascinovány knihami. Zajímají je encyklopedie obsahující informace o technice, přírodě, lidském těle apod. Existuje ale i názor, že nadaní předškoláci se mnohdy zajímají o podobné či dokonce stejné aktivity jako jejich vrstevníci, ale jejich zájem je hlubší a podrobnější. (Wolfe, 1989 in Foster, 1993) Suzanne Foster (1993), která se ve svém článku zaměřuje na potřeby nadaných předškoláků, je popisuje jako milovníky informací. Podle ní takové děti milují učení, nové informace a přirovnává je tak k houbě, která stejně jako ony dokáže vše absorbovat.

Mimořádně brzy se kromě čtení objevuje zájem o počítání. Tak jako rozeznávají písmena, se podobně naučí i číslice.

3.2 Oblast řeči

Nápadným projevem nadaného dítěte v raných vývojových stádiích je plynulá řeč s bohatým slovníkem. Brzké řečové aktivity (podobně jako brzké čtení) jsou často signifikantním znakem vývojového náskoku. To znamená, že nadané děti mnohdy začínají brzy používat první slova. Verbální vývoj pak pokračuje rychlým tempem. L. Hollingworthová (in Laznibatová, 2001) uvádí, že u mimořádně nadaných dětí s vysokým IQ je nejnižší věk, kdy dítě začíná mluvit, 9 měsíců a nejvyšší 24 měsíců. J. Laznibatová (1997 in Laznibatová, 2001) ve svém výzkumu zjišťovala, kdy se poprvé vyskytují řečové projevy u nadaných dětí. Z celkem 145 pozorovaných dětí více jak 50 % začalo svojí řečovou aktivitu před prvním rokem života. Dalších 34 % začalo mluvit od jednoho do jednoho a půl roka. Necelých 9 % dětí se začalo řečově projevovat až po 18. měsíci. Výzkum potvrdil pozitivní vztah mezi ranými projevy řeči a projevy pozdějšího nadání. M. Grossová (1999) uvádí, že děti běžné populace používají v 18 měsících 3-50 slov a první věty tvoří ve věku kolem 2 let. Oproti nim, nadané děti vytvářejí první věty již ve věku 12 měsíců a jejich řeč se od počátku

vyznačuje plynulostí a komplexností. Mönsk a Ypenburgová (2002) uvádějí, že existují nadané děti, u kterých se objevuje pozdní začátek mluvení. Vysvětlují to tím, že nadané děti jsou často velmi přesné a perfekcionistické. Projeví se, až když řeč zcela vnitřně ovládají. Taková řeč je ale od počátku bezchybně sestavena, často se v ní vyskytují obtížné věty se správným využitím slovesných tvarů nebo množného čísla.

Další charakteristikou v oblasti řeči je zaujetí, se kterým tyto děti naslouchají vyprávění druhých. Zároveň je takové dítě schopno samo příběh jednoduše reprodukovat a je zvědavé, jak příběh dopadne. Proto se na příběh vyptává a klade mnoho otázek. Chce znát i význam nových slov, které se v příběhu objevují a často se pak snaží nová slova v řeči používat. Při komunikaci s jinými dětmi nadané děti řeč využívají především k získávání informací. (Hříbková, 2013)

3.3 Tvořivá oblast

„Tvořivost se často považuje za důležitý ukazatel pravděpodobného vysokého nadání. Jde o obtížný pojem, který nelze jednoduše vyjádřit. Není žádná obecně platná a akceptovaná definice tvořivosti a kromě toho není zřetelné, co lze v časném dětství pokládat za ukazatele pozdější možné tvořivosti.“ (str. 27) Tímto způsobem se o tvořivosti vyjadřuje autorská dvojice Mönsk a Ypenburgová (2002). Zároveň zmiňují, že z množství výzkumů je patrné, že většina tvořivých osob je také vysoce nadaná. Obráceně to však neplatí. Ne u všech vysoce nadaných osob můžeme tvrdit, že jsou tvořiví.

Jsou autoři, kteří tvrdí, že výzkumy o vztahu tvořivosti a inteligence vznikly jako kritika podstaty inteligence. Zastávají názor, že kreativita je v protikladném postavení k inteligenci. (Konečná, 2010)

Hříbková (2013) uvádí jako typický projev této oblasti bohatou fantazii dítěte. Četba pohádek, sledování adekvátních pořadů v televizi, aktivní zapojení do hry a celková rozmanitost života dítěte podporuje tvorbu fantazie. Dítě si často pohrává se slovy, nápady a myšlenkami. Odráží se to i v časté volbě jazykových her jako jsou slovní kopaná, doplňovačky, hádanky. Velkému zájmu u těchto dětí se dostává

námětovým a konstrukčním hrám, ve kterých si často modifikují pravidla či zavádějí pravidla úplně nová.

Nadaní předškoláci jsou velmi zvědaví a témata, o která se zajímají, nejsou úplně typická pro jejich vrstevníky. Často jsou v tomto útlém věku zaujati filozofickými tématy jako například smrt, nekonečno, čas atd. Kladou dospělým odvážné otázky a jsou schopní s nimi na dané téma polemizovat. Celkově jsou otevřeni novým informacím a prožitkům. Pokud jsou zaujati určitým ústředním tématem, mají tendence rozšiřovat a variovat činnosti, které s tématem souvisejí. Je-li ve středu zájmu například auto, dítě se učí rozeznávat jednotlivé značky, auta také kreslí, hraje si stále s nimi a donekonečna si o nich chce povídat. Odpovídá to jeho potřebě po poznání určité věci z mnoha aspektů a v různých souvislostech. Orientaci dítěte v situaci a dobrý postřeh dokládá jeho smysl pro humor, se kterým se setkáváme i v tomto věku. (Hříbková, 2007)

3.4 Specifické oblasti

Nadané děti v tomto věku rády experimentují a zkouší nové věci. Některé činnosti je dokážou ale natolik zaujmout, že jim následně dávají přednost před ostatními a jsou schopny u těchto činností setrvat i velmi dlouho. Uvedeme si příklad nejčastěji se objevujících specifických oblastí, ve kterých nadané děti mohou projevat mimořádný potenciál.

3.4.1 Hudební oblast

Tak tomu může být například u hudebních aktivit, které se mohou stát středem pozornosti nadaných předškoláků velmi brzy. Takové děti mají zcela pozorovatelný smysl pro rytmus, což dokládají pohyby, kterými např. skladbu doprovází. Na poslech skladby se velmi soustředí, nevnímají ji jako pouhou kulisu při jiných činnostech. Dokážou rytmus reprodukovat jeho bezchybným vytukáváním. Dokonce se mohou již učit hrát na hudební nástroj, což jim často přináší respekt ve vrstevnické skupině. (Hříbková, 2007)

3.4.2 Pohybová oblast

Dítě, které je nadané v pohybové oblasti, rádo cvičí, dobře koordinuje pohyby a je celkově pohybově všestranné. Často lze u dítěte zaznamenat akcelerovaný vývoj, především v hrubé motorice. Dítě ve srovnání se svými vrstevníky brzy sedí, leze a chodí. Později se bez problému naučí jezdit na kole a plavat. (Hříbková, 2007)

3.4.3 Výtvarné činnosti

Výtvarné činnosti jsou celkově oblíbenými aktivitami většiny dětí předškolního věku. U nadaných se tento zájem stává ještě intenzivnějším. Bavi je práce s různorodým výtvarným materiálem. Manipulace s tužkou a papírem se u nich objevuje také velmi brzy. V neposlední řadě se tvořivé projevy dětí projevují i v kresbách. Často používají neadekvátní barvy, díky nimž vyjadřují svůj emocionální prožitek. Na ploše papírů většinou využívají co největší prostor. (Hříbková, 2013) Děti výtvarně nadané mají mimořádnou vizuální paměť, rychleji se naučí zvládnout konvenční techniky a normy. Dokážou postřehnout zobrazení ve vlastním výtvoru. (Dočkal, 2005)

3.5 Sociálně-emoční oblast

Sociálně-emoční oblast je v empirické části věnována největší pozornost, proto se jí i zde budu podrobněji věnovat. Do této oblasti zahrnuji projevy a reakce dítěte vyplývající ze vzájemné sociální interakce s dospělými osobami a vrstevníky.

Sociálně-emoční charakteristiky nadaných dětí se začaly zkoumat v souvislosti s vývojovými nevyrovnanostmi, které se u nadaných dětí často vyskytují. Ty vyjadřují disproporci mezi vývojem jednotlivých složek osobnosti. Většina vývojových disproporcí je patrná spíše až po vstupu na základní školu, ale některé se mohou projevit již v předškolním věku. Je to například tzv. intelektově-emoční nevyrovnanost a intelektově-sociální nevyrovnanost. Takové dítě může prožívat obavy a strachy ze tmy, samoty a kvůli tomu často vyžadovat neustálou přítomnost matky. V sociálních interakcích se objevuje vzhledem k jejich věku vysoká bezelstnost až naivita, která může být nevhodně využívána ostatními. Typická je nejen fixace na matku,

ale i na ostatní dospělé či preferování starších kamarádů. (Hříbková, 2013) Takové nevyrovnanosti jsou sledovány především u intelektově nadaných dětí, ale určitý asynchronní vývoj, tedy to, že se dítě nevyvíjí ve všech oblastech plynule a rovnoměrně, je patrný u všech nadaných dětí. (Laznibatová, 2012) N.M. Robinson (1993) uvádí, že dokonce 90 % rodičů nadaných dětí zmiňuje odlišnosti a zvláštnosti v sociální a emoční oblasti vývoje u svého dítěte (Robinson, 1993 in Laznibatová, 2012), zatímco u specifického rozumového vývoje je to 70 % rodičů. Takové projevy se nedají přehlédnout ani v předškolním věku a zejména pak v případě výjimečného nadání. (Laznibatová, 2012) Pozornost se tedy obrátila nejen ke kognitivním schopnostem, ale i k sociálně-emočním charakteristikám nadaných dětí samotným.

Údaje o nich se v odborné literatuře však mnohdy liší. Navíc středem zájmu jsou stále spíše děti mladšího či staršího školního věku a dochází mnohdy k přenesení zjištěných poznatků z oblasti školního věku do oblasti věku předškolního. Zároveň je ale zřejmé, že sociálně-emoční charakteristiky nadaných dětí se mohou v průběhu života měnit a projevovat se jiným způsobem v různých etapách života v závislosti na mnoha faktorech. Totiž: *„psychický vývoj je celoživotní a dynamický proces. Interakce mezi individuálními vlohami a sociálním prostředím určují, které chování a které motivy chování resp. jednání se probudí a manifestují.“* (Mönsk & Knoers, 1996 in Mönsk & Ypenburg, 2002, str.11) Je nutné ovšem toto tvrzení doplnit ještě o samotné prožívání jedince, které se také utváří v rámci těchto interakcí. Jedním z hlavních důvodů, proč dochází k upřednostňování výzkumů zaměřených na sociálně-emoční charakteristiky u věkově starších nadaných dětí, je vysoká náročnost získávání údajů o jejich vývoji ve věku předškolním.

První názory na téma sociálně-emočních charakteristik nadaných dětí můžeme najít u Lombrosa (1891), který uváděl, že nadané děti jsou slabé, neoblíbené a duševně narušené. (in Konečná, 2010) V letech 1886-1939 se o jejich zkoumání zasadila i Leta Hollingworthová. Ta svůj výzkumný zájem soustředila na nadané děti s vysokým IQ. Sama došla k názoru, že podle jejich zkušeností jsou právě tyto děti náchylnější ke vzniku emočních problémů, a čím jsou mladší, tím je riziko vyšší. Tak byl i položen základ jednomu z dodnes přetrvávajících mýtů, a to: nadané dítě musí nutně trpět

emočními poruchami. Hlavní příčiny možných problémů viděla ovšem ne v zaostávání emočního vývoje, ale v nepoměru mezi vývojem inteligence a emocí. Podle ní tedy nadané děti disponují inteligencí dospělého jedince, ale zároveň emocemi dítěte. Problémy pramenící z tohoto rozdílu se manifestují hlavně v sociální oblasti. (in Dočkal, 2005)

3.5.1 Pozice nadaných dětí v kolektivu

Děti v předškolním věku si pomocí hry osvojují různé sociální role. Vyzkoušejí si, jaké je to být v dominantním postavení nebo se naopak někomu podřizovat a být tak spíše v pozici submisivní. Některé mají sklon k vedení skupiny a volí při tom i různé strategie. Často zažívají oblíbenost ze strany vrstevníků nebo na druhou stranu mohou být odkázáni k sociální izolaci. Můžeme však říci, že u nadaných předškoláků některá z těchto rolí či pozic v kolektivu převažuje?

Putallaz a Gottman (1981) ve své studii zkoumali popularitu u průměrně inteligentních dětí ve věku přibližně 5-12 let¹. Podle nich se nepopulární děti chovají způsobem, který je staví „mimo“ kolektiv. Autoři například uvádějí, že takové děti mají tendence ptát se na věci, mluvit o sobě, nesouhlasit se skupinou a zastávat svůj názor, ovládat skupinu a kontrolovat ji. Také často vkládají svá témata ke konverzaci. To vede k tomu, že je ostatní děti ignorují nebo odmítají. Na jejich výsledky navázala Lovecky (1995), která zastává názor, že stejné vzorce chování vykazují i vysoce nadané děti. Ty mají totiž podle ní malou představu o tom, jak přistupovat k ostatním, jak zahajovat činnosti či se zapojit již v průběhu činnosti. Postrádají také určitou reciprocitu, která se již u mnohých dětí začíná rozvíjet. Často skáčou druhým do řeči, upřednostňují své cíle před cíli společnými. Dotazují se na irelevantní otázky, neustále ostatní upozorňují na pravidla, která samy zavedly a která jsou podle nich správná. Špatně reagují na mírný stres, a to například pláčem, útekem či žalováním učitelce. Veškeré toto nezralé chování je staví mimo kolektiv vrstevníků a vede k sociální izolaci.

¹ v anglickém originále děti ve věku *elementary school*

Sociální izolaci u vysoce nadaných dětí byla zaujata i Hollingworthová (1939, in Silverman, 1990). Poznamenala, že sociální izolace je psychologický fenomén, který se vyskytuje především u nadaných dětí s IQ nad 160. Podle této autorky platí – čím vyšší IQ, tím vyšší riziko sociální izolace. Takové děti si se svými vrstevníky hrají jen málo a pramení to především z jejich jiných zájmů. Děti s IQ nad 170 se baví čtením, počítáním, vymýšlením imaginárních zemí, představují si imaginární kamarády. Problém izolace pravděpodobně klesá s věkem, kdy je pro „nadané dospělé“ mnohem přirozenější najít si k sobě osobu podle svých představ.

Na druhou stranu se vyskytují názory o jejich schopnosti vůdcovství. Jedním z kritérií pro to, aby bylo dítě vůdcem, není ovšem pouze to, že je vnímáno jako chytré. Důležité je, aby mezi vůdcem a vedenými nebyl v inteligenci velký rozdíl. Skupina dětí, která má průměrné IQ 100, si tak s největší pravděpodobností zvolí za vůdce dítě s IQ od 115 do 130. Dítě s IQ 160 by nebylo pro tuto skupinu nejvhodnějším leaderem, zatímco ve skupině dětí s průměrným IQ 130 už ano. (Hollingworth, 1926 in Silverman, 1990) O sklonech k dominanci nad ostatními se vyjadřuje i Hříbková (2013), která zároveň dodává, že se u takových nadaných současně objevují projevy empatie.

Warner (1923) v jedné ze starších studií poukazuje na to, že vůdci a jeho následovníci jsou si spíše podobní ve věku mentálním (než v chronologickém). Pokud je rozdíl mezi jejich IQ příliš velký, vede to k nesrovnalostem v komunikaci a jejich vztah již nemůže fungovat správným způsobem. (in Silverman, 1990)

Dočkal (2005) uvádí, že ani v jeho výzkumech se nepotvrdilo odmítání nadaných ze strany ostatních dětí ve větší míře. Podle něj případná neoblíbenost nesouvisí s nadáním, ale s osobnostními rysy. Takové rysy se ovšem mohou vyskytovat jak u nadprůměrně inteligentních, tak i průměrných dětí.

Jako oblíbené vidí nadané děti i Hříbková (2013). Mluví o jejich sociabilitě, která se projevuje sebejistotou ve vystupování a spontaneitou v kontaktu s vrstevníky i dospělými. K ovlivňování druhých používají své verbální schopnosti. Jsou u nich také patrné projevy empatie, díky čemuž se již v tomto věku dokážou vcítit do ostatních a reflektovat tak vhodným způsobem jejich pocity a potřeby.

Rimmová (2002 in Pfeiffer, 2008) také souhlasí s údaji, že nadané děti jsou oblíbené. Někdy jsou podle ní dokonce oblíbenější než jejich vrstevníci. Zároveň dodává, že tato „výhoda“ vymizí ve 13 letech.

3.5.2 Hra a kamarádství nadaných dětí

Pro předškolní věk je hra tou nejtypičtější činností. Neslouží ovšem pouze k zabavení dětí a k procvičení jemné motoriky. Hraje významnou roli v socializačním procesu dítěte prostřednictvím osvojování sociálních rolí. Dítě si tak díky tomu může získat oblibu spoluhráčů, vyzkoušet si roli vůdce skupiny, poroučet druhým nebo se naopak druhým podřizovat. V období předškolního věku také dochází k vývoji sociální reaktivity, což znamená, že dochází k rozvoji bohatě diferenciováných emočních vztahů k druhým lidem. Dítě se ve skupině učí sociálním reakcím, jako je spolupráce a soutěživost či pomoc slabším. Zjišťuje, že s různými lidmi může mít různé vztahy odlišných kvalit a především pak objevuje rozdíly ve vztahu k ostatním dětem a dospělým. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Hollingworthová zaměřila svojí pozornost na problematiku hry a přátelství u nadaných dětí. Obtíže při formování přátelství pozorované u nadaných podle ní nepramení z „nepřátelskosti“ takových dětí, ale z toho, že často nemohou najít osoby, které stejně smýšlejí v tomto věku. Také si povšimnula u vysoce nadaných časté samotářské hry. Jejich úsilí navázat kontakt s dítětem, které by si s nimi hrálo, bývá rychle zmařeno. Ostatní děti nesdílejí jejich zájmy, slovní zásobu a nemají ani stejnou touhu organizovat aktivity jako nadaní. (Hollingworth, 1942 in Silverman, 1990) Samotářský styl hry potvrdil i Terman (1925), který tento jev také vysledoval ve svém výzkumném vzorku. (in Silverman, 1990)

Hollingworthová (1927), Terman (1931) a Witty (1930) popsali nadané děti jako více směřující ke starším kamarádům. Ti totiž odpovídají jejich mentálnímu věku a mají tím pádem stejné zájmy. Nadané děti mají mnohem sofistikovanější úroveň znalostí ohledně typických her pro mnohem starší děti, než jsou ony samy. Tráví spoustu času čtením a zájmovými kroužky, mezi něž patří také sběratelství. Jejich vrstevníci se věnují spíše senzomotorickým aktivitám, které nadané již tak nenaplňují, protože inklinují

ke komplikovaným intelektovým hrám. To vede jen k dalším odlišnostem v zájmech s jejich vrstevníky a k možnému neporozumění. (in Silverman, 1990) Hollingworthová také dodává, že u dívek je pozorován mnohem menší zájem o tradiční dívčí hry, jako jsou hry s panenkami či čajovými soupravami, než je tomu u intaktní populace. (in Silverman, 1990). Toto jsou však starší údaje a navíc se vztahují k dětem školního věku.

Podívám-li se k jiným autorům, kteří se vyjadřují na téma nadání předškoláci, hra a vztahy k vrstevníkům, můžu zmínit například Hříbkovou (2013). Ta vidí nadané předškoláky jako opakované iniciátory a organizátory her. Potvrzuje představu, že nadání předškoláci se v rámci svých vztahů snaží vyhledávat spíše starší kamarády, někdy dokonce i dospělé osoby.

Grossová (2002) se také vyjadřuje ke vznikajícím vztahům mezi nadanými dětmi a druhými. Potvrzuje, že studie po mnoho let ukazují, že nadané děti si hledají kamarády, kteří odpovídají jejich mentálnímu věku, více než jejich věku chronologickému. Vyhledávají takové děti, se kterými se mohou bavit o věcech, které jsou důležité pro ně samotné, což je jejich stejně starým vrstevníkům ještě nedostupné.

Někteří autoři uvádějí, že neexistují žádné rozdíly v sociálním vývoji u nadaných a nenadaných dětí v časném věku (především v předškolním a mladším školním věku). (Curby, Rudasill, Rimm-Kaufman & Konald, 2008; Lupkowski, 1989, in Wilson, 2015) Abrams a Gollin (1980) zjistili, že sociální charakteristiky a intelektové nadání není u 3letých dětí v žádném vztahu. (in Wilson, 2015)

Naopak J. Webb, E. Meckstroth a S. Tollan (1985, in Laznibatová, 2001) zmiňují především možné problémy pramenící z odlišného sociálního a intelektového vývoje. Dítě se tak podle nich v mateřské škole nudí a chce se věnovat hlavně svým zájmům, mnohé hry se jim tudíž zdají hloupé, dětské a nebaví je. Proto často vyrušují při společných aktivitách, kdy se ostatní děti baví. To vše vede k tomu, že si nerozumí dobře s vrstevníky v kolektivu a cítí se jako v roli outsidera.

Koncepce kamarádství se mění v průběhu vývojových stádií našeho života. Znamená to, že takový předškolák očekává od kamarádů zcela něco jiného, než je tomu

u adolescentů a dospělých jedinců. Pokud se jedná o vysoce nadaného předškoláka, je dost možné, že od vztahu očekává nalezení nejlepšího kamaráda, který si s ním bude hrát a komunikovat. Touží po blízkosti a intimitě. V tomto věku je na „úrovni“ ostatních však typičtější střídání kamarádů každý den podle typu aktivity. (Lovecky, 1995)

3.5.3 Emocionalita nadaných dětí

Emoční vývoj v předškolním věku je charakteristický rozvíjející se emoční inteligencí. Děti se učí porozumět prožitkům druhých, ale pochopit i emoce sebe samého. Díky sociálnímu kontextu, který jim zajišťuje nově i mateřská škola, se rozvíjejí jejich vztahové emoce. Dítě objevuje pocity jako je láska, sympatie, pocity sounáležitosti a soucitu. Emocionalita je v tomto období vnímána jako velice důležitá, po dítěti se žádá již jistá emoční autoregulace. (Vágnerová, 2005)

Poruchy emocionality jsou jedním z dalších často citovaných problémů u nadaných dětí a psychologové tímto směrem dlouho upírají svojí pozornost. Mezi nejčastěji zmiňované charakteristiky, které přinášejí nadaným dětem problémy, patří citlivost až přecitlivělost. Mendaglio (1995) mluví o tom, že nadaní jedinci emočně reagují v různých situacích na mnohem hlubší úrovni než jejich vrstevníci. V. Lovecky (1992) chápe citlivost jako hluboké prožívání, které vede k pocitu identifikace s ostatními (lidmi, zvířaty, přírodou a vesmírem). V rámci takové senzitivity odlišuje ještě její dva aspekty – vášeň a soucit. Vášeň odkazuje na hloubku pocitu, která přináší nadanému dítěti intenzitu a komplexnost do jeho emočního života. Soucit se týká smyslu pro péči o ostatní. Nadané děti, u kterých je patrný vysoký stupeň soucítění, mnohdy příliš trpí, protože prožívají intenzivně utrpení ve světě kolem nich. Zároveň platí, že citlivé nadané děti jsou také velmi často empatické. Nejenže dokážou reflektovat, co ostatní prožívají, jsou schopny tyto pocity samy zažívat a to platí především u pocitů negativních. Dochází pak k tomu, že nejsou schopny odlišit svoje pocity od pocitů toho druhého a najít jejich zdroj. (Lovecky, 1992)

Kromě vysoké citlivosti je u nadaných dětí často uváděná i emoční vzrušivost. Tu můžeme chápat jako určité reakce jedinců na různé podněty z okolí či časté změny nálad. Lovecky (1990) emoční vzrušivost rozdělila na tři aspekty – emoční reaktivitu,

vysokou úroveň energie a vysokou vzrušivost centrálního nervového systému. U každého jedince se však nemusí vyskytovat všechny tři aspekty. Nadané děti s vysokou emoční vzrušivostí mají potřebu zkoumat prostředí kolem sebe. Většina z nich potřebuje stimulaci pro své chování. Pokud se jim nedostává řádné stimulace, začínají se nudit či se cítí pod stresem. (in Lovecky, 1992)

Další emoční charakteristika, která je velmi často dávána do souvislosti s nadanými dětmi, je perfekcionismus. Ten můžeme chápat jako kombinaci touhy být dokonalý, strachu z nedokonalosti a pocitu, že dosažením dokonalosti nás lidé budou obdivovat a akceptovat. Projevy perfekcionismu v sobě zahrnují ale i zvýšenou citlivost na kritiku, přehnaný důraz na detaily a perfekcionista může pociťovat znechucení nad sebou samým, vztek a úzkost. Perfekcionismus ovšem nedeterminuje talent a úspěch. Z pohledu učitelů nadaných dětí je však spojitost mezi nadáním a perfekcionismem již ustálená. Objevuje se dokonce i velmi často na škálách využívaných pro nominaci nadaného dítěte. Nedávné studie odhalily, že vztah mezi perfekcionismem a nadáním není avšak tak silný, jak se donedávna předpokládalo. Mezi akademickými talenty a průměrně schopnou skupinou bylo nalezeno pouze málo rozdílů. (Pyryt, 2004) Perfekcionismus lze také pravděpodobně zaznamenat u nadaných předškolních dětí, i když je spojován s úkolovými situacemi ve škole.

Dočkal (2005) uvádí, že se ve své praxi neseťkal s výraznějšími emočními problémy mladých talentů. Možnou příčinu tak přisuzuje hlavně osobnostním vlastnostem, nikoli odlišnému sociálně-emočnímu vývoji. Stejný názor zastává i Joan Freemanová (1983). Tvrdí, že nadané děti vykazují stejnou emoční stabilitu jako ostatní děti v jejich věku.

Ve výše uvedeném textu bylo poukázáno na důležitost sociability a emocionality u dětí předškolního věku. Uvedená zjištění o těchto aspektech u nadaných dětí pramenila především ze zahraničních zdrojů, což nám ukazuje, jak málo je této problematice věnována pozornost v České republice. Zároveň je také patrná rozmanitost a nejednoznačnost názorů na jednotlivé sociálně-emoční projevy u školáků, natož u nadaných předškoláků. Uváděné charakteristiky se mohou, ale také nemusí projevit

všechny a u všech nadaných dětí, navíc tato jejich rozmanitost poukazuje na komplikovanost obrazu osobnosti nadaného dítěte.

Cílem výzkumné části proto bude nejen předložit vlastní zjištění o sociálně-emočních projevech nadaných dětí předškolního věku, ale také konfrontovat zjištěná data s údaji o této problematice v odborné literatuře.

Empirická část

4 Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky

V odborné literatuře se o problematice nadaných dětí mnohdy uvádějí rozporuplné údaje zejména o jejich sociálně-emočních charakteristikách. Na jedné straně údaje vypovídají o nadaných jako o oblíbených dětech. Na druhé straně se uvádí, že nadané děti mají naopak problém se sociálním začleněním. Rozdílné údaje můžeme najít také o jejich emocionalitě.

Ač sociálně-emoční charakteristiky stojí již delší dobu v centru pozornosti odborníků, dodnes není jasná a jednoznačná představa o možných projevech nadaných předškoláků v této oblasti.

Hlavním cílem výzkumné sondy je, na základě pozorování projevů chování nadaných dětí předškolního věku, zjistit, jaké jsou pro ně typické sociálně-emoční charakteristiky, a to v mateřské škole, ve které se rozvíjejí. Zjištění budu porovnávat s odbornou literaturou, která se vyjadřuje k této problematice. Pokusím se také porovnat i některé zjištěné charakteristiky mezi nadanými děvčaty a chlapci.

Cíle výzkumu jsou specifikovány do následujících výzkumných otázek:

1. Jaké jsou pozorovatelné sociálně-emoční charakteristiky nadaných dětí předškolního věku?
2. Liší se nebo se shodují naše údaje s údaji v odborné literatuře o nadání?
3. Existují rozdíly v jejich výskytu mezi dívkami a chlapci?

5 Použité metody, postup a vzorek sledovaných dětí

Cílem tohoto výzkumu je získání hlubšího vhledu do problematiky sociálně-emočních charakteristik nadaných dětí předškolního věku. Z metodologického hlediska se jedná o kvalitativní výzkum. Podle Ferjenčíka (2000) „*je kvalitativní výzkum ve své povaze orientovaný holisticky: Člověk, skupina, jejich produkty, či nějaká událost jsou zkoumány podle možností v celé své šíři a všech možných rozměrech. Navíc je aspirací pochopit všechny tyto rozměry integrovaně – v jejich vzájemných návaznostech a souvislostech.*“ (str. 245) Kvalitativní výzkum mi umožňuje získat tento vhled, porozumění a orientaci i v terénu mateřské školy, kde jsem ho realizovala. Má ovšem i svá úskalí, jako je například určení jeho validity. Pro její zvýšení je vhodné využít vícero zdrojů informací. (Ferjenčík, 2000) Z tohoto důvodu byly informace získané z pozorování rozšířeny např. také o rozhovory s učitelkami mateřské školy.

5.1 Použité metody

Hlavní metodou výzkumu bylo **nezúčastněné pozorování**. Metoda má své výhody i nevýhody. V případě nezúčastněného pozorování jsou minimalizovány interakce s pozorovanými subjekty. Pozorovatel současně není tolik ovlivněn vlastní citovou angažovaností. Mezi nevýhody patří skutečnosti, že pozorovatel není schopen zcela postihnout vnímání a myšlení pozorovaných osob. Je vhodné si vést během pozorování podrobné záznamy o tom, co pozorované osoby dělají a říkají. Pro pozorovatele platí i několik zásad. V první řadě by měl udržovat minimální interakci s pozorovanými osobami a díky tomu si tak udržet neutrální přístup. Svým chováním by pozorované osoby neměl ani ničím rušit. Tato metoda se využívá především v momentě, kdy se chceme zaměřit již na konkrétní způsoby chování. (Hendl, 2005) Tak tomu bylo i v mém výzkumu, kdy jsem se z celého repertoáru projevů chování zaměřila pouze na projevy sociálně-emoční.

Další výzkumnou metodou v rámci mého kvalitativního výzkumu byl **strukturovaný rozhovor** s učitelkami pozorovaných dětí. Tuto metodu jsem však zahrnula pouze pro dokreslení získaných informací a jako jejich další zdroj.

Strukturovaný rozhovor znamená, že se zkoumaným osobám předkládá řada již dopředu připravených otázek, na které mají odpovídat. Využívá se pro snadnější analyzování dat. Nevýhodou je, že nebere tolik v úvahu individuální rozdíly mezi tázanými osobami. (Hendl, 2005). Při vytváření otázek jsem již vycházela ze zjištěných poznatků během pozorování, a tak tato metoda posloužila především pro potvrzení či vyvrácení mých domněnek. Rozhovor s učitelkami tedy následoval po pozorování dětí.

5.2 Postup výzkumu

Práce začala na jaře 2015. V první řadě bylo nutné najít mateřskou školu, která má ve svých třídách potenciálně nadané děti a umožní mi přístup v rámci pozorování. Za tímto účelem byla oslovena jedna z mateřských škol v místě mého bydliště. V druhé řadě bylo podstatné stanovit, jak najít potenciálně nadané, tedy jak je identifikovat.

Mateřská škola, ve které byl realizován výzkum, se nachází ve městě s počtem obyvatel kolem 40 000. Město je poměrně velké a tomu i odpovídá velikost mateřské školy a počet docházejících dětí. Mateřská škola je umístěna na okraj jednoho z městských sídlišť a pyšní se označením Zdravá školka. Znamená to, že zde připravují zdravou stravu podle sestaveného jídelníčku tak, aby byla pro děti co nejvhodnější. Je rozčleněna do tříd přibližně po 30 dětech, každá třída má svůj konkrétní název a podle názvu je i patřičně vyzdobena. Mateřská škola má jedno velké specifikum. Děti nejsou rozděleny do tříd podle věku (jako tomu bývá obvykle). Třídy jsou složeny z dětí různého věku a pravidlem se tak stává, že jednu třídu navštěvují sourozenci či bratrance a sestřenice. Takové složení má své klady, ale i zápory. Hlavním cílem tzv. heterogenních tříd je naučit děti spolupráci. Starší děti se naučí pomáhat mladším, ti mladší se učí říci si o pomoc a jsou motivováni ve všem dohnat své starší kamarády. V rámci tříd jsou také utvořeny podskupiny, a to „předškoláci“ a „mladší kamarádi“. Předškoláky jsou označovány ty děti, které půjdou již v září do školy, a proto se částečně liší i jejich denní program, do kterého jsou zařazené aktivity podle jejich potřeb. Více se soustředí na procvičování správného úchopu tužky, stříhání apod.

Mladšími kamarády jsou pak všechny ostatní děti a jejich aktivity jsou prováděny spíše formou her.

5.3 Identifikace nadaných předškoláků

Zásadní pro výzkum bylo zvolit metodu, díky níž identifikuji potencionálně nadané děti. Z tohoto důvodu jsem oslovila ředitelku již zmíněné mateřské školy.

Protože jsem nemohla z časových i etických důvodů realizovat plošnou identifikaci dětí prostřednictvím psychologických (např. testy inteligence, testy tvořivosti a dalších) ani pedagogických (pozorování v standardních úkolech, posuzovacích škálách a dalších) metod, postupovala jsem jinak. Identifikaci nadaných dětí prováděly učitelky tak, že nominovaly děti pro výzkum jednak na základě svých zkušeností s dětmi ve třídě, jednak stručného seznamu základních charakteristik nadaných. Seznam sloužil mimo jiné k sjednocení pohledu učitelek na děti označované jako nadané. Měly si všimnout výkonů i chování dětí bez konkrétního požadavku (např. jen v pohybové, intelektové nebo umělecké oblasti). Tento seznam jsem vytvořila na základě odborné literatury a je součástí příloh bakalářské práce. Z časových důvodů učitelky zároveň mým jménem oslovily rodiče označených dětí a požádaly je o spolupráci na mém výzkumu. Rodiče jsem ještě před zahájením požádala o podepsání informovaného souhlasu. Tento postup proběhl ve dvou třídách mateřské školy.

Současně je třeba zmínit, že v dané školce nebylo žádné dítě, které by mělo potvrzeno nadání pedagogicko-psychologickou poradnou.

Pro zachování osobních údajů a soukromí jsou všechna uvedená jména v rámci výzkumu fiktivní a nekorespondují s jejich reálnými nositeli.

Jakmile jsem měla identifikované potencionálně nadané děti na základě doporučení učitelek mateřské školy a současně informované souhlasy od zákonných zástupců, mohla jsem začít s nezúčastněným pozorováním. Z časových důvodů nebylo možné navštěvovat obě dvě třídy, a tak jsem v jedné třídě pozorovala nadané děti od března do června 2015 a ve druhé třídě jsem strávila pozorováním období od září do prosince 2015. Ve třídě jsem se snažila trávit čas co možná nejvíce v ústraní a vést si ze svého pozorování podrobné záznamy, které jsem posléze přepisovala do počítače.

V rámci pozorování jsem se zaměřovala nejvíce na zmíněné sociálně-emoční projevy nadaných dětí, ale zároveň jsem se snažila postihnout i celkový kontext situace ve třídě.

Počet pozorovaných hodin se u každého vybraného dítěte lišil, a to z důvodu jeho nemocnosti či absence kvůli rodinné dovolené. Celkový přehled o počtu pozorovaných hodin každého dítěte je uveden v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1 Počet pozorovaných hodin sledovaných dětí

Jména nadaných dětí	Marek	Lukáš	Lucie	Martin	Petr	Jana
Počet pozorovaných hodin	32	15	19	17	30	30

Po skončení pozorování jsem realizovala strukturovaný rozhovor s učitelkami pozorovaných dětí. Otázky vycházely z mnou zjištěných údajů během pozorování a sloužily mi tak především jako druhotný zdroj pro potvrzení nebo zpochybnění údajů.

Z každé třídy jsem oslovila jednu učitelku, která mi věnovala svůj čas. S jednou učitelkou probíhal rozhovor o třech nadaných dětech z její třídy v uzavřené kanceláři, kde nás nikdo nerušil. Další rozhovor s druhou učitelkou o zbývajících třech nadaných dětech proběhl ve třídě během běžného denního programu.

Celý rozhovor byl díky své časové nenáročnosti zaznamenáván na papír a později přepsán do počítače. Doslovné přepisy rozhovorů jsou také součástí příloh bakalářské práce. Každý rozhovor trval přibližně půl až jednu hodinu. Učitelky byly velice vstřícné a ochotně odpovíděly na všechny mé otázky.

Při zpracování dat jsem se inspirovala zakotvenou teorií (grounded theory). Využívala jsem především tzv. otevřeného kódování. To můžeme chápat jako „*proces rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů*“ (Strauss & Corbinová, 1999, str. 42)

Získaná data z pozorování jsem důkladně několikrát pročetla a vytvořila kategorie. Celé schéma jsem doplňovala o data z rozhovorů s učitelkami. Vzniklé kategorie prezentuji v kapitole 5 – Výsledky.

5.4 Vzorek sledovaných dětí

Předmětem mého výzkumu se stalo šest dětí předškolního věku, které projevují potenciál pro budoucí demonstrování talentu v různých oblastech. Jednalo se o čtyři chlapce a dvě dívky ve věku od 4 do 6 let. V sledovaném vzorku bylo zastoupeno tzv. „intelektové nadání“ (4x), „výtvarné nadání“ (1x) a „pohybové nadání“ (1x). V tomto věku stále mluvíme o latentním nadání a o potenciálu dítěte pro budoucí mimořádné výkony v dané oblasti. Nejprve si sledované děti stručně představíme.

5.4.1 Marek

Když jsem se ptala učitelek mateřské školy, zda mají ve třídě nějaké potencionálně nadané dítě, Marek byl jejich první a naprosto jasná volba. Ve své třídě patřil již k „předškolákům“, tedy k dětem, které půjdou v září do školy. Znamenalo to, že se jeho aktivity občas lišily od aktivit menších dětí. Učitelky ho označily jako výtvarně nadaného. Jeho kresby vykazují znaky, které se vyskytují u starších dětí. Postavy, které kreslí, mají již spoustu detailů (od pásků, kapes, náušnic atd.). Také je schopný využívat co největší plochu na papíře a jeho výkresy jsou oproti ostatním symetrické a správně proporcionálně rozložené.

Při mém pozorování jsem dospěla k závěru, že nevyniká pouze ve výtvarné oblasti, ale i v oblasti intelektové a sociální ve srovnání s jeho vrstevníky. Patrné bylo především jeho velké zaujetí různými aktivitami a kamarádské vztahy se všemi ostatními dětmi. Zároveň i učitelky z jeho třídy ho označily za velmi šikovného kluka, který se vším a každému rád pomůže. Z rozhovoru s ním vyplynulo, že má velmi blízké vztahy s rodinou a obzvláště pak se svojí starší sestrou. Ve všech odpovědích, na otázky ve stylu „S kým si nejradši hraješ či na co se nejvíce těšíš o prázdninách“, se vždy vyskytoval nějaký člen jeho rodiny.

5.4.2 Lukáš

Lukáš navštěvoval tutéž třídu jako Marek. V době mého pozorování mu bylo 5 let. Učitelky ho označily za velmi šikovného chlapce a jejich velkého pomocníka. Také dodávaly, že až jim za rok odejde Marek do školy, Lukáš zaujme jeho postavení ve třídě a bude tím nejšikovnějším chlapcem. V době mých návštěv však stále patřil mezi „mladší kamarády“. Oproti jeho vrstevníkům vykazoval vyšší intelektové schopnosti. Lukáš je podle všech učitelek ke všemu vnímavější a v různých úkolech projevuje o něco lepší výkony než ostatní. Z mého pozorování bych mohla doplnit, že je u něj patrná i větší pečlivost a snaživost než u ostatních a také velké zaujetí různými činnostmi.

Z rozhovoru s ním vyšlo ještě najevo, že jeho velkou zálibou jsou mašinky, se kterými si rád hraje. Dokonce má prý doma velkou sbírku po dědečkovi. Protože v době rozhovoru byl již také „předškolák“, tudíž jsem se ho zeptala, zda se těší do školy a na co nejvíce. Odpověď byla velmi rychlá a jasná (na rozdíl od těch ostatních, kdy se mu odpovídat příliš nechtělo). Do školy se těší, a to hlavně na počítání, což je mimo jiné také jedna z jeho zálib.

5.4.3 Lucie

Lucie byla třetím dítětem, které jsem pozorovala v jedné třídě (spolu s Markem a Lukášem). Bylo jí 5 let. Také spadala do skupiny „mladších kamarádů“ jako například Lukáš. Ve třídě měla ještě mladší sestru a staršího bratrance, se kterými trávila nejvíce času. Učitelky jí také označily jako potencionálně nadanou, a to především z důvodu nadprůměrných výkonů v intelektové oblasti. Lucie je velmi zvědavá dívka. V průběhu pozorování jsem měla možnost si povšimnout, že si například podepisuje výkresy a zajímá se o psaní. Písmena jsou věc, která jí velmi zajímá, a sama se začala učit psát.

Při rozhovoru mi potvrdila, že se těší do školy a nejvíce na to, až se bude učit abecedu a psaní.

5.4.4 Martin

Martinovi bylo sice v době pozorování 5 let, ale již se věkově blížil k „předškolákům“. Spolu s dalšími dvěma dětmi navštěvovali druhou třídu, do které jsem chodila na pozorování. Učitelkou byl označen především za pohybově nadaného. Martin totiž preferuje všechny možné pohybové aktivity před jinými aktivitami. Delší dobu se již věnuje fotbalovému kroužku, který zajišťuje jeho mateřská škola. Fotbal se tak stal hlavním koníčkem v Martinově volném čase. Ale i při pohybových činnostech v rámci denních aktivit v mateřské škole bylo patrné, že ho tyto činnosti baví, a že je v nich opravdu dobrý. Jeho pohyby jsou sehrané a koordinované.

Fotbal označil jako svou oblíbenou činnost při našem rozhovoru. Často ho zmiňoval i při rozhovorech s dětmi, či dokonce s paní učitelkou. Nebylo dne, kdy by se o něm nějakým způsobem nezmínil. Také uvedl, že nejraději si hraje se svojí starší sestrou.

5.4.5 Petr

Petr oslavil během mého pozorování své 5. narozeniny. Navštěvuje stejnou třídu jako zmíněný Martin. Řadil se však stále k „mladším kamarádům“. Do třídy chodí se svojí sestrou – dvojčetem, která se také stala pozorovaným dítětem v tomto výzkumu (o ní níže). První komentář od paní učitelky ohledně Petra a Jany zněl, že jsou to hodně „moudré“ děti. Měla tím na mysli, že oba dva mají na věci už mnohdy takový dospělý pohled a velkou roli u nich také hrají morální pravidla či pravidla obecně. A opravdu takové byly. Řadím je k dětem intelektově nadaným. Petr se projevoval jako velmi zvědavý chlapec, který dbá na pořádek a spravedlnost ve třídě. Smysl pro morálku se u něj projevoval velmi často. U ostatních dětí tyto tendence nebyly tolik znatelné. Již v tomto věku uměl napsat a přečíst nějaká slova. Zároveň u něj bylo patrné velké zalíbení pro tvořivou činnost. Většinu volného času tak strávil u stolečku, kde něco vytvářel, a to bez předchozí instrukce, ale na základě vlastního zájmu a na základě vlastních nápadů. Své výkresy a výtvary pak doplňoval napsanými slovy, které si pak se sestrou předčítali.

Při rozhovoru mi sdělil, že si nejraději hraje se svojí sestrou Janou. Což vyplynulo i během pozorování. Vznikl mezi nimi opravdu velice blízký vztah, který mezi jinými dětmi nebyl tak zjevný.

5.4.6 Jana

Jak již bylo řečeno, Jana je dvojče Petra. Znamená to, že stejně jako on, v době mého pozorování oslavila 5. narozeniny a také se řadí mezi „mladší kamarády“. Se svým bratrem jsou si v mnohém velice podobní. Stejně jako on projevovala určitý zájem o písmena, o čtení a psaní. Janinu náplň dne také tvořila převážně tvořivá činnost, snad i o něco více, než tomu bylo u Petra. Malování, vystřihování, lepení, modelování a mnohé další kreativní činnosti byly nejoblíbenějšími aktivitami dne, a to nejen v rámci kolektivních prací. Těmito činnostmi se dokázala zabavit celý den. Často se v jejích dílech vyskytovaly netradiční motivy vzhledem k jejímu věku. Přednost také dávala hrám, ve kterých musela více zapojovat svojí inteligenci (např. složité skládačky). Patrné u ní byly i vysoké požadavky na pořádek a spravedlnost (stejně jako u jejího bratra) ve srovnání s jejich vrstevníky. V rozhovoru s ní mi sama potvrdila, že její nejoblíbenější činností je malování. Nejraději si hraje se svým bratrem a ještě dvěma dalšími dívkami ze své třídy.

6 Výsledky

V této kapitole nejprve uvádím kategorie a subkategorie, které jsem identifikovala v mých záznamech z pozorování. Vznikly opakovaným pročítáním těchto záznamů a formulováním oblastí, ke kterým se vztahují. Následně jsem se snažila oblasti výstižně pojmenovat a stanovit název kategorie/subkategorie. Jejich přehled je znázorněn v tabulce č. 2. V následujících podkapitolách jsou pak vymezeny a uváděny v pořadí, které je naznačeno v tabulce. Pozornost je věnována sociálně-emočním projevům a charakteristikám sledovaných dětí.

Tabulka č.2 Přehled identifikovaných kategorií a subkategorií

Kategorie		Subkategorie
Pozice v kolektivu		Vůdce Šašek Oblíbenec Samotář
Komunikace	s autoritou	Přístup (obavy, ostych, sebevědomí) Informování Pochválení Stěžování si
	s vrstevníky	Charakter vztahu Konflikty Distanc Kárání Rozdělování úkolů
Hra		Individuální Paralelní Kolektivní Ne/zaujetí Dodržování pravidel
Prosociální chování		Pečování o druhé Spontánní pomoc ostatním Akceptace všech
Emoční doprovod		Převažující nálada Afektivní reakce Prožívání aktivit

6.1 Pozice v kolektivu

Třída v mateřské škole, kterou děti navštěvují, je místo, kde tráví mnoho času. Přicházejí zde do kontaktu se svými vrstevníky a s dalšími osobami. Na základě sociálních interakcí s nimi, si vytvářejí vlastní sociální pozici. Pozice, kterou dítě zaujme v takovém kolektivu, závisí nejen na individuálních vlastnostech a dispozicích samotného dítěte, ale také na spolužácích a třídě jako celku. (Hrabal, 2002). Během delšího pozorování bylo zřejmé, že některé sociálně-emoční projevy nadaných odkazují k určitým pozicím v třídním kolektivu. Je důležité zmínit, že níže uvedené pozice a projevy s nimi spojené, nebyly vždy všechny zastoupeny u všech sledovaných dětí. Každé dítě se však do jedné z nich převážně řadí a u některých dětí bylo zpozorováno více zaujímaných pozic. Je nutné ještě zdůraznit, že uvedená označení pro pozice dítěte v kolektivu se mnohdy shodují s názvy, které jsou používány v rámci sociální a pedagogické psychologie.

Jednalo se o 4 sociální pozice v kolektivu, které lze charakterizovat následujícími projevy a které jsou seřazeny podle četnosti výskytu.

Pozice vůdce se projevovala dominantní rolí dítěte v aktivitách různého druhu. Nejčastěji se však role vůdce projevovala v kontextu hry, a to jak během hry dyadické (ve dvou), tak ve hře kolektivní. Takové dítě určovalo cíle a především normy skupiny. Rozhodovalo o tom, jaká pravidla budou platit či dokonce, jakou hru teď budou společně hrát. Ostatní to akceptovali a s názory dítěte souhlasili. Pokud se našel někdo, kdo s jeho názorem nesouhlasil, po chvíli se mu stejně podřídil. Tendence k vůdcovství byly patrné u 5 dětí (Marek, Lukáš, Lucie, Martin, Petr), většinou se to však týkalo pouze role vůdce vzhledem k určité menší skupině (podskupině), především pak k jejich nejbližším kamarádům. Nenastala situace, ve které by se mohly projevit v roli vůdce pro celou třídu. Také se tendence k vedení skupiny vyskytovala v různé intenzitě. U Marka, Petra, Lucie a Martina byly tendence k vůdcovství patrné v podstatě během každé hry či jiné činnosti, kdežto například u Lukáše záleželo i na velikosti a složení skupiny. Projevy role vůdce mohou být viditelné v následujících ukázkách z pozorování:

„Marek si vybere hru z police a s tou poskakuje zpět na koberec. Vzal si hru Krtek – Člověče nezlob se. U hry se jich ale najednou sejde více, přisednou si k němu další kluci. Vážně pronese: „Tolik nás ale hrát nemůže.“ Jeden z chlapců (ten menší) se tedy dobrovolně vzdá hry a pouze je pozoruje. Marek se ujme velení a rozhodne, že si dají kámen-nůžky-papír o to, kdo bude hrát jako první. Po zbytek hry je neustále instruuje, co mají dělat, kdo zrovna hraje či o kolik má kdo popojít. Nikdo nic proti tomu nenamítá a nechají se vést. Po dohrání hry všechno pečlivě uklidí a vrátí na své místo.“ (pozorování, 10.4.2015)

Potvrzují to i rozhovory s učitelkami, kdy všechny děti byly označené za spíše dominantní a schopné se v kolektivu prosadit. Tak například o Markovi se učitelka vyjadřovala takto: *„Ke konci roku je určitě dominantní, dokáže se prosadit mezi ostatními.“* (rozhovor s učitelkou o Markovi)

Z pozorování tak vyplývá, že Marek měl ze všech pozorovaných dětí největší tendenci k dominanci, kdežto u Jany jsem ji nezaznamenala. V této tendenci se lišily i výsledky pozorování s názory učitelky. Učitelka viděla Janu jako někoho, kdo *„se dokáže prosadit a chce velet.“* (rozhovor s učitelkou o Janě) To může být vysvětleno například tím, že jsem Janu zaznamenala převážně v individuální či paralelní hře, kde se tyto tendence neprojevují.

Šašek je označení pro dítě, které se často snaží o pobavení ostatních. Předvádí se, dělá různě směšné obličejy, vymýšlí „vtipné“ slovní hříčky, a to vše se záměrem rozesmát ostatní. Z pozorovaných dětí tak můžeme označit 2 děti (Marek, Martin). U Lukáše se tyto situace také vyskytovaly, ale spíše sporadicky. Na výše zmíněné projevy poukazují tyto ukázky z pozorování:

„Při čekání na chodbě Marek celou dobu dělá ze sebe před ostatními komedianta. Neustále někoho pokouší, lechtá, dělá různé obličejy, vydává přehnané zvuky, zkrátka nevydrží na jednom místě. Některé děti na něj reagují a smějí se s ním.“ (pozorování, 4.6.2015)

Z rozhovoru s učitelkou to podporuje i odpověď na otázku, zdali se někdy Martin chová tak, aby pobavil své okolí: *„Někdy jo, občas se trochu předvádí, aby pobavil své okolí.“* (rozhovor s učitelkou o Martinovi) Naopak k Markovi se učitelka vyjádřila

jasným „ne“ na otázku, zdali se často chová tak, aby pobavil své okolí. (rozhovor s učitelkou o Markovi)

Ve třídě se také vyskytují děti, které jsou považovány za velmi oblíbené, a tudíž je můžeme označit za tzv. **oblíbence**. U sledovaných 2 dětí byla velmi zjevná jejich oblíbenost. U ostatních s určitostí mohu tvrdit, že každé pozorované dítě tam mělo své kamarády. Vrátime-li se ale ke dvěma dětem (Marek, Martin), které se projevovaly jako velmi oblíbené, dokázaly ve skupině vyvolávat a udržovat pozitivní atmosféru. Neustále byl kolem nich hlouček jiných dětí a často se stávalo, že je ostatní ráno radostně vítali ode dveří. Pravidlem bylo, že se jich stále děti chodily ptát, zda si s nimi mohou hrát. Příkladem oblíbenosti je následující úryvek z pozorování:

*„8:30 se zvoní na zvoneček a děti začínají uklízet. **Martin** je brzy hotov, a tak se připraví na své místo na zemi. Přicházejí k němu kluci (Robin, Matěj a Tomáš) a dohadují se, kdo vedle něj bude sedět.“* (pozorování, 16.9.2015)

*„7:20 přichází **Martin** do třídy a Robin s Matějem se k němu radostně rozběhnou. Matěj se ho snaží obejmout.“* (pozorování, 16.9.2015)

Potvrzuje to i tvrzení Martinovi učitelky, která o něm pronesla, že s ostatními dětmi vychází *„dobře, je takový hodně kamarádský a děti ho tu hodně berou.“* (rozhovor s učitelkou o Martinovi)

Sklon k samotářství byl patrný u 2 dětí (Lucie, Jana). Pozice **samotáře** je v rámci této práce pojímána především jako nevyhledávání kontaktu. Nejedná se však o výrazné nepřijímání či odmítání těchto děvčat ze strany ostatních dětí. Spíše se jedná o dobrovolné nezapojování se do činností či o sníženou potřebu sociálního kontaktu. Poukazují na to například následující výroky z pozorování:

*„**Lucie** si po svačině sama hraje se svými zvířátky a k tomu si dá na hlavu papírovou čepici. Povídá si u toho sama pro sebe. Ostatních si vůbec nevšimá a nejeví o ně žádný zájem.“* (pozorování, 23.6.2015)

*„**Lucie** pak za nimi přijde a pouze pozoruje, jak spolu hrají pexeso. Různě je obchází a nahlíží jim do karet. Nic jim k tomu však neříká, hru nijak nekomentuje a ani se nijak nesnaží do hry zapojit. Takto se chová po celý zbytek jejich hry.“* (pozorování, 23.6.2015)

„Jana skákadlo ve tvaru koně najednou bere do náruče a sedá si s ním na gauč. Chová se k němu jako k miminku. Takhle tam nějakou chvíli sama sedí a jen si ho tak chová a něco mu říká. Při tom pozoruje svoji třídu. Když si k ní někdo přisedne, zvedne se a jde si sednout o kousek jinam. Nakonec si jde hrát do kuchyňky.“ (pozorování, 16.9.2015)

6.2 Komunikace

Komunikaci můžeme chápat jako určitý druh sociální interakce, kdy dochází k jednostrannému sdělování či vzájemné výměně informací. (Nakonečný, 2009) V rámci této práce se zaměřuji především na komunikaci interpersonální, tedy mezi dvěma či více osobami. Radím sem veškeré verbální projevy – samotnou řeč, ale i paralingvistické znaky, jako je například intonace hlasu. Vzhledem k tomu, že komunikace prostupovala velkou část veškerých sociálních interakcí a objevovala se v celé škále aktivit, bylo nutné ji pro přehlednost rozdělit do dvou podkategorií.

6.2.1 Komunikace s autoritou

Do této podkategorie spadá veškerá komunikace s autoritou. V prostředí mateřské školy to znamená, že se jedná o komunikaci s učitelkami, případně tetami, které se také často vyskytovaly ve třídách a pomáhaly s úklidem, při obědech či vypravování dětí na procházku.

První subkategorie se vztahuje ke způsobu komunikace s autoritou. Můžeme nejprve mluvit o určité kvalitě, tedy o způsobech, jakými děti vstupují do komunikace s učitelkou. Z pozorování vyplynulo, že přistupují následujícími způsoby.

Obavy, ostych, čili zjevná stydlivost během rozhovoru s učitelkou byla pozorována pouze u 2 sledovaných dětí (Marek, Lukáš.) Projevovalo se to především změnou jejich hlasu, který byl oproti komunikaci s vrstevníky podstatně tišší, s jemnějším tónem. Mnohdy se zdálo, jakoby dítě až šeptalo. Také častokrát sklopily oči k zemi. Příkladem může být následující ukázka z pozorování.

*„Děti se posadí k velkému kulatému stolu a paní učitelka se jich začne vyptávat, jak se vyspaly, a děti jí spontánně začnou vyprávět, co se jim zdálo. Postupně se tak vystřídají všichni, a když přijde řada na **Marka**, řekne, že se mu nic nezdálo. Pronáší to ovšem velmi stydlivě a potichu. Dokonce přitom sklopí zrak.“* (pozorování, 10.4.2015)

Markovu ostýchavost potvrzuje i jeho učitelka, která se o něm vyjádřila, že v komunikaci s ní, „*je velmi ostýchavý, zastrášený a plachý*“. (rozhovor s učitelkou o Markovi)

Tato tvrzení o Markovi nás vedou k určitému rozporu. Jedná se zároveň o dominantního vůdce v kolektivu a o stydlivého chlapce v komunikaci s autoritou. Z pozorování bylo patrné, že Markovo sebevědomí kolísalo podle toho, zda komunikoval s autoritou nebo komunikoval s vrstevníky.

U dalších 2 pozorovaných dětí (Petr, Jana) byla naopak výrazná jiná kvalita komunikace s autoritou, a to **komunikace bez ostychu**, kterou můžeme nazvat **komunikací sebevědomou**. Mluvily s učitelkami velmi otevřeně a bez znatelné nervozity a ostychu. Jana dokonce byla schopná občas mluvit s přítomnou autoritou až otráveným tónem. Můžeme to vidět v této ukázce z pozorování:

*„...zvedne se a jde se podívat po třídě, co dělá paní učitelka s ostatními dětmi. Paní učitelka jí řekne, že pokud chce, může si u svého výkresu rodiny, který kreslili předchozí den, dodělat pozadí a svoji hru si může uklidit až poté. **Jana** směrem k ní odpoví: „No jó, už jdu.“ a pronáší to velmi otráveným tónem.“ (pozorování, 13.11.2015)*

*„**Janu s Petrem** maminka na druhý den omluvila ze školky, že budou péct s babičkou cukroví. Teta, která je zrovna ve třídě, se jich zeptá, co jí přinesou na ochutnání. Jana odsekne, že nic. Teta se tedy otočí na Petra a ten jí řekne, že linecké.“ (pozorování, 7.12.2015)*

U zbylých 2 dětí (Lucie, Martin) se komunikace s autoritou z hlediska jejich kvality ničím nelišila od takové komunikace jejich vrstevníků. S učitelkou mluvily klidným tónem a bez větších rozpaků.

Z pozorování byly také patrné určité potřeby dětí a důvody, na základě kterých pramenily impulsy ke komunikaci směrem od dětí k učitelce a určovaly i obsah komunikace. Jednalo se o tyto důvody:

Informování authority, tedy určitá potřeba jí něco sdělit, je častý jev v předškolním věku. Některé děti se však mnohdy stydí a kontakt s učitelkou příliš nevyhledávají. U jiných se ale ukázala tato potřeba výraznější, a to nezávisle na kontextu aktivity. Stávalo se tak, že děti učitelce samy přišly říct, co je u nich nového, co dělaly o víkendu či co se jim zrovna líbí, a to kdykoliv během dne (ne pouze

ráno po příchodu) a během různých aktivit. U 4 nadaných předškoláků (Marek, Petr, Lucie, Martin) byla tato potřeba evidentně silnější než u ostatních. Do kontaktu s učitelkou tak vstupovaly mnohem častěji, než ostatní děti. Potřebu sdělit něco autoritě, informovat ji a především se s něčím pochlubit, dokládá i tato ukázka:

*„Paní učitelka chce děti zklidnit, a tak jim řekne, že si něco společně přečtou o těch jejich zvířátkách. Během čtení, cokoliv **Marka** napadne, hned to paní učitelce sdělí a podělí se tak o své poznatky. Pronese například: „Paní učitelko, moje ségra má taky takovýho papouška. A takový bambus máme u babičky...“ Ostatní děti spíše jen poslouchají a sem tam něco dodají. Marek má ke všemu ale co říct.“ (pozorování, 23.6.2015)*

Z této ukázky je patrné, že Marek, který byl výše zmíněn jako stydlivý při komunikaci s autoritou, do ní ale rád vstupuje. V jeho hlasu je však vždy zjevná určitá stydlivost, která může naznačovat, že vnímá svoje učitelky jako opravdové authority.

Časté vstupování do kontaktu s autoritou mi potvrdily u těchto dětí i jejich učitelky. Pouze u Martina se naše názory lišily.

Potřeba pochválení ze strany dospělého je u dětí velmi silná. U dětí předškolního věku a mladšího školního to platí ještě dvojnásob. Mnoho předškoláků je zvyklých nosit ukázat své výtvary učitelce. Učitelka je na oplátku pochválí, a to i za výtvary a výkony, které nejsou většinou ničím výjimečné. V rámci mého pozorování u 3 dětí (Marek, Petr, Jana) byla potřeba pochvaly velmi silná. Nosily učitelce ukazovat všechny své výtvary. Zároveň silná potřeba pochvaly u Marka je logická. Stydí se a pochvala je pro něho orientací a potvrzení, že to dělá dobře. Vysokou potřebu pochvaly znázorňuje i následující ukázka z pozorování:

*„Poté si jde **Petr** hrát s další stavebnicí, sám si v klidu staví a do hry je opravdu zabraný. Povídá si u toho sám pro sebe. Opět volá na paní ředitelku, aby se šla podívat na jeho výtvar. Musí to několikrát zopakovat, než si ho paní ředitelka všimne. Ta si zrovna povídá s ostatními dětmi, a proto to nějakou dobu trvá, než za ním dorazí. On ale trpělivě čeká a během toho nic nedělá. Paní ředitelka po dlouhé chvíli čekání přijde,*

opět ho pochválí a odchází zpět za ostatními dětmi. Petr je spokojený a jde si najít novou hru.“ (pozorování, 30.11.2015)

Stěžování si učitelce bylo dalším důvodem ke komunikaci, kterou jsem zaznamenala. Učitelky se snaží děti vést k tomu, aby si své konflikty s ostatními řešily samy a za nimi chodily pouze s problémy, když nemají dostatečné kompetence pro jejich vyřešení. Některé děti ale mají opět větší potřebu stěžovat si na ostatní a upozornit např. na porušování pravidel, které si ve třídě společně stanovily. Někteří dokonce žalují i ve chvíli, kdy se jich samotný problém či konflikt s druhým dítětem netýká. Stěžování si na ostatní či nějaký problém není u předškoláků žádnou raritou, ale u některých dětí se takové jednání vyskytovalo mnohem častěji. Některé nadané děti, které byly pozorovány, častěji žalovaly učitelce než jejich vrstevníci. Konkrétně můžeme mluvit o 3 dětech (Lucie, Petr, Jana). Potvrzují to následující ukázky z pozorování:

*„Z hodných tvořících kluků se najednou stávají pěkně živí divoši. Běhají různě po třídě, Martin má v rukou motorku a po všem s ní jezdí. Na konec se začnou po třídě honit. **Petrovi** se to nelíbí a jde paní učitelce nahlásit, že se Martin s Lukášem perou.“ (pozorování, 22.9.2015)*

*„Všichni dělají, že volají a honí se u toho po třídě. Během chvíle se pěkně rozdovádí. Dokonce i Jana se do hry zapojí. Do hry se velmi vžijí a nakonec to tak vygraduje, že se začnou kvůli telefonům hádat. **Jana s Petrem** se hned seberou a míří za paní ředitelkou stěžovat si, že ostatní jim ty telefony nechtějí dát.“ (pozorování, 16.9.2015)*

V rozhovoru s učitelkou o Lucii jsem položila otázku, zda si Lucie chodí častěji stěžovat než ostatní. Odpověď byla jasná: *„Lucie si chodí stěžovat často.“* (rozhovor s učitelkou o Lucii) Ohledně Jany a Petra se naše názory také shodovaly a učitelka to vysvětlovala tím, že jsou více vnímaví a všimnou si, když někdo porušuje pravidla. (rozhovor s učitelkou o Janě a Petrovi)

6.2.2 Komunikace s vrstevníky

Podkategorie komunikace s vrstevníky naopak zahrnuje veškerou komunikaci s ostatními dětmi ze třídy, a to jak s jedním dítětem, tak celou skupinou dětí. V rámci komunikace s vrstevníky byly pozorovány tyto projevy:

Charakter vztahu mezi dětmi byl jedním ze znaků, který hrál během komunikace s ostatními velkou roli. Mezi některými dětmi byly patrné velmi blízké vztahy. Můžeme tak mluvit o prvních velkých „přátelstvích“, která začínají vznikat právě již v předškolním věku. Stává se, že některé děti tu mají kamaráda či kamarády, se kterými tráví nejvíce času. Preferují jejich přítomnost před přítomností ostatních dětí. Častěji s nimi vstupují do kontaktu a pravidelně s nimi během dne komunikují. Jsou ale i děti, kterým je jedno s kým si zrovna hrají, s kým si popovídají a nepohrdnou žádným kamarádem na hraní. U nadaných dětí byly častěji pozorovány právě první zmíněné projevy – navazování blízkých vztahů. U 4 dětí (Lucie, Martin, Petr, Jana) byla zřetelná preference vstupování do komunikace s určitými dětmi. Měly mezi dětmi ve třídě své blízké kamarády, které preferovaly. Odkazuje nás k tomu např. tento záznam z pozorování:

*„V 8:00 přichází do třídy **Lucie** se svojí sestrou. Hned si to zamíří k Danovi, přivítají se a přidá se k jeho činnosti. Ostatní děti naprosto ignoruje.“* (pozorování, 20.5.2015)

Během rozhovoru s učitelkami se potvrdilo, že všechny tyto děti opravdu mají ve své třídě nějaký úzký okruh kamarádů, které preferují před ostatními.

Jako výše uvedení nadaní předškoláci vyhledávají určité děti a komunikují s nimi častěji, stejně tak se většina z nich chová odmítavým způsobem k jiným dětem. Stává se, že odmítnou jejich žádost o společnou hru a projeví nezájem o vzájemnou komunikaci. Takové odmítavé chování bylo patrné u 3 nadaných předškoláků (Jana, Martin, Lucie). Můžeme mluvit o zjevném **distanci**, který si držely k dětem, které nepatřily do jejich úzkého okruhu kamarádů. Určité projevy odmítavého chování dokládají následující ukázky:

*„Do třídy dorazí Honzík a ptá se **Jany**, zda se k nim ve hře může přidat. Jana mu na to odpoví: „Promiň, ale tyhle dveře jsou odemknuty jenom pro Moničku.“ Pronáší to ironickým tónem. Honzík je zklamaný a chvíli tam jen tak stojí a toužebně je pozoruje. Jana ho naprosto ignoruje a pokračuje ve hře.“ (pozorování, 7.12.2015)*

*„Během hry **Janě** podává Kája ruku. Ta se od ní odtáhne a pronese: „Já s tebou nechci být.“ A jde hned hledat Monču.“ (pozorování, 7.12.2015)*

Z rozhovoru s učitelkou také vyplynulo, že Jana má svůj okruh přátel, se kterými se baví, a ostatní většinou odstrkuje. (rozhovor s učitelkou o Janě)

Kárání ostatních bylo dalším často se objevujícím jevem v rámci komunikace s dětmi. Znamená to, že některé děti mají větší tendence druhé děti opravovat a upozorňovat na porušování pravidel nebo na situaci, kdy nedělají něco tak, jak se má. Uvedená tendence se přirozeně vyskytuje u mnoha dětí předškolního věku. U Petra byla tendence kárat ostatní a napomínat je opravdu častá a byla zaznamenána i několikrát za den. U dalších 4 dětí (Lucie, Marek, Jana, Martin) tyto tendence byly také zpozorovány, ale ne tak často jako u Petra. Tendence kárat ostatní ukazuje například tato ukázka z pozorování:

*„K **Petrovi** si přisednou dívky (Anička, Monča) a hrají si s ním a s magnetickými tabulemi. Petr od stolu pozoruje kluky, jak běhají po třídě a hrají fotbal. Nelíbí se mu to a kárá je za to. Volá na ně, ať toho nechají, že by mohli někomu ublížit.“ (pozorování, 9.9.2015)*

*„Starší kluci si hrají na klouzače a v jednu chvíli klouzačku sundají z konstrukce. Když si toho všimne **Petr**, okamžitě začne protestovat, že se to přece nesmí a ať jí tam vrátí. Říká: „To se nesmí!“ A jako ozvěna se k němu přidá **Jana**: „To se nesmí!“ Ostatní děti si ani nestihly všimnout, že se něco děje.“ (pozorování, 17.9.2015)*

Konflikty s ostatními jsou mezi dětmi v tomto věku na denním pořádku. Některé děti se ovšem do konfliktů dostávají častěji a některé naopak vůbec. U 2 pozorovaných dětí (Lucie, Petr) byly konflikty s ostatními zaznamenány častěji než u ostatních dětí. Konflikty pramenily především z neschopnosti akceptovat názory druhých a z potřeby prosadit si ten svůj. Ukazuje to například tento záznam z pozorování:

„Petr si hraje se starším Jakubem se stavebnicí, po chvíli se k nim přidá i Jana. Petr si během hry opět prosazuje tu svou, což se Jakubovi nelíbí a dochází tak mezi chlapci ke střetům. Petr se nakonec rozhodne a oznámí Jakubovi, že pokud nebude po jeho, tak si s ním hrát nebude. Na protest se zvedne a odchází. S ním se zvedne i Jana. Jakub se nakonec rozhodne, že jim to tedy půjčí a Petr s Janou si sedají zpět na zem.“ (pozorování, 30.11.2015)

Rozdělování úkolů během společné hry či jiných aktivit je typické pro dominantnější děti. Během hry je mnohdy ovšem nutné, aby někdo činnosti rozdělil a hra tak dostala určitý směr a řád. Kdyby se toho nikdo neujal, hrál by si každý sám a nemohli bychom tak mluvit o společné hře. U nadaných dětí, které byly pozorovány, takové chování nebylo výjimkou. 5 pozorovaných dětí (Marek, Lukáš, Lucie, Martin, Petr) rozdělovalo úkoly mezi ostatní děti velmi často. Takové chování je patrné v následující ukázce z pozorování:

„Lukáš si hraje v menší skupině chlapců. Hrají si se stavebnicí. Jakmile už není sám, má tendence se začít více projevovat. Ostatním chlapcům rozdává úkoly, co mají dělat a co kam mají dát: „Ten komín musíš postavit ještě vyšší.“ „Tohle sem přece nemůžeš dávat.“ Ostatní kluci neodporují a dělají to podle něj.“ (pozorování, 16.5.2015)

6.3 Hra

Hra je nejtypičtější činností dětí předškolního věku. Ani v mnou pozorovaných třídách tomu nebylo jinak. Vyskytuje se u dětí již od velmi časného věku, její forma se však proměňuje. V předškolním věku začíná převažovat hra společná – asociativní, nad hrou paralelní, která byla typická pro předchozí batolecí období, a u dětí ve věku 4-5 let se paralelní hra vyskytuje již spíše výjimečně. Děti si tedy v tomto období hrají hlavně společně a později během hry dokonce kooperují. Znamená to, že jsou v rámci hry rozdělené role a každý tak přispívá svým dílem ke společnému celku. (Langmeier & Krejčířová, 2006) Hra tvořila většinu denního programu dětí a bylo možné pozorovat určité projevy, které se častokrát opakovaly. V první řadě se jednalo o preferování určitého typu hry.

Individuální hra, tedy hra, kdy si dítě hraje zcela samo a o ostatní nejeví žádný zájem. Takový typ hry se občas v určité míře vyskytuje u většiny dětí. Není to tudíž jev, který by se v tomto věku vyskytoval zcela výjimečně. U Jany však tento typ hry tvořil převážnou část herních aktivit vůbec. Znamenalo to, že Jana si nejčastěji hrála právě sama a vypadalo to, že jí to tak i vyhovuje. Takovou situaci můžeme vidět v této ukázce z pozorování:

„Jana dodělá výkres, který začala kreslit už před mým příchodem a jde si ho odnést do šatny. Poté si dojde pro skládačku, kterou si odnese na zem a sama ji začne skládat. Ve třídě je už více dětí. Je tu i její bratr a její dvě kamarádky také. Očividně ale nemá zájem si s nimi hrát.“ (pozorování, 15.9.2015)

Paralelní hra, tedy typ hry, který se v tomto věku již příliš nevyskytuje, byl ovšem často zaznamenáván u dvou sledovaných dívek. Jedná se o tzv. hru souběžnou, kdy si děti hrají podobným způsobem, ví o sobě navzájem, často po tom druhém i pokukují, ovšem každé si hraje samo. (Langmeier & Krejčířová, 2006) Nejvíce tento typ hry byl patrný u Lucie. Často se stávalo, že si k ní někdo přisedl, hráli stejnou hru, ale nijak spolu nekomunikovali a každý si to dělal po svém. Mnohdy se i stávalo, že hra kolektivní se postupně proměnila ve hru paralelní. U Lucie ani Jany totiž nebyl zaznamenán zájem o spolupráci během hry. Tento typ hry se ve třídách celkově již moc nevyskytoval, a pokud ano, bylo to především u menších dětí, které byly ve školce

nové. Preferenci paralelní hry nám znázorňuje například následující ukázka z pozorování:

„Lucie se po chvílce připojí ke skupince dětí, které si staví silnici a jezdí po ní auty. Stejně si po chvíli ale svojí silnici oddělí a staví si svojí, po ostatních pouze pokukuje, jak to dělají oni.“ (pozorování, 16.4.2015)

Kolektivní hra je dalším typem hry, který se v prostředí mateřské školy vyskytoval. Zároveň patří kolektivní hra k nejčastěji vyhledávané herní činnosti vůbec. Myslí se tím hra dvou a více jedinců najednou. Děti spolu během hry komunikují a podílejí se na ní společně. Můžeme tvrdit, že v tomto věku se tento typ hry vyskytuje nejčastěji, a vyskytoval se i mezi sledovanými dětmi. U čtyř sledovaných dětí převládala tento typ hry nad ostatními. U Martina dokonce ani nebyl zaznamenán jiný způsob hry, než právě tento. U dalších tří (Marek, Lukáš, Petr) byly občas pozorovány i jiné způsoby hry (jako paralelní, či individuální), společná hra u nich však dominovala.

„7:40 Martin přichází do třídy. Jako vždy přichází s úsměvem na rtech, ode dveří hlasitě zdraví a oznamuje, že jde dneska po spa. Hned se kolem něj shluknou kluci. Nejdříve si začnou povídat a potom se společně přemístí ke stavebnici. Martin se hned ujme vedoucí pozice. Vezmou si velké kostky a začnou z nich stavět auto, které jakoby řídí... V jednu chvíli si učitelka zavolá ostatní kluky k sobě a Martin tam tak zůstane na chvíli sám. V tu chvíli si přestává hrát a je z toho dost rozpačitý. Tato situace mu není příjemná, a tak se jde hned raději podívat, co tam kluci vlastně dělají.“ (pozorování, 12.10.2015)

Uvedené skutečnosti potvrzují i rozhovory s učitelkami. Například v rozhovoru o Martinovi se učitelka na otázku, zda si raději hraje sám či s ostatními, vyjádřila následovně: *„Především s ostatníma. Má svojí skupinku kluků, se kterou si hraje nejraději, ale když jdeme třeba ven, je mu jedno s kým půjde nebo s kým například bude sedět u stolu. Sám si ale nikdy nehraje.“* (rozhovor s učitelkou o Martinovi)

Výše jsem se zaměřila na způsoby her a jejich preferenci u skupiny sledovaných dětí. Z pozorování také vyplynuly ještě další subkategorie, které se vztahují především

k charakteristikám motivace a kognice těchto dětí při hře. V prvním případě jsem subkategorii nazvala „zaujetí aktivitou“, ve druhém případě „dodržování pravidel“.

Zaujetí aktivitou chápu jako tendenci setrvat u určité činnosti až do jejího konce, a to bez určitých náznaků „otrávenosti“ a nudy. Při této činnosti je u dětí znatelná určitá spokojenost či dokonce až nadšenost. Zaujetí či nezaújetí aktivitou bylo pozorováno v rámci celé škály činností, kdy si děti samy vybíraly hru, či se zapojily do hry řízené učitelkou. U 4 sledovaných dětí (Marek, Martin, Petr, Jana) bylo zaznamenáno opravdu silné zaujetí činnostmi různého typu. Projevovalo se to tak, že děti setrvaly u hry či jiné činnosti vždy do konce a během toho projevovaly svůj zájem kladením otázek nebo naopak odpovídáním na otázky ze strany učitelky. Je nutné říci, že většina dětí se her účastnila až do konce, u většiny ovšem nebylo zřetelné takové nasazení a zájem jako u výše zmíněných dětí. Mezi takové děti, které se zapojovaly, ale nebylo u nich pozorováno až tak velké zaujetí, patřil například i Lukáš. Naopak Lucie během her často vypadala „znuděně“ a nezaújatě. Vysoká zaujatost a naopak nezaújatost jsou zachyceny v těchto ukázkách z pozorování:

*„Při společné aktivitě se všichni tři (**Petr, Jana, Martin**) velmi snaží a dávají pozor. **Martin** si to ovšem vyloženě užívá. Při hře, kdy mají předvádět nějaký dopravní prostředek, se do své role opravdu vžívá a nahlas dělá všelijaké zvuky podobající se tomu dopravnímu prostředku.“ (pozorování, 15.9.2015)*

*„Na závěr společné aktivity paní učitelka rozhodí velký barevný padák a ptá se jich, co na světě by mohlo mít takovou a takovou barvu. Všechny děti vymýšlejí různé odpovědi, **Lukáš** a **Marek** se snaží, pouze **Lucie** je potichu a za celou dobu řekne pouze jedno slovo, spíše kouká všude okolo a vypadá celkem znuděně.“ (pozorování, 16.4.2015)*

Dodržování pravidel během hry je pro některé děti v tomto věku důležitější než pro ostatní. Takové děti se ve hře ujímají kontrolování toho, zda se dodržují pravidla a hra probíhá tak jak má. Přepočítávají po ostatních počet polí, přes které popošli s figurkou, nebo se ujišťují, zda úkol provedli přesně podle pokynů (a to i několikrát). Ostatní se nebojí opravit a upozornit na případné chyby. Vysoká potřeba dodržování

pravidel byla patrná u 3 sledovaných dětí (Marek, Lucie, Petr). Potvrzuje to například následující ukázka:

„Marek má na konci hry opět největší hromádku stejných dvojic a chce to ještě pro kontrolu přepočítat a přepočítává dvojice i své kamarádky. Poté se k pexesu přidají další dva chlapci, Marek je ovšem opět porazí a na konci to po všech opět přepočítává a pak znovu ještě po sobě.“ (pozorování, 16.4.2015)

Tendence přesného dodržování pravidel, které se projevovaly výše zmíněnými konkrétními projevy, mohou souviset s určitou kognitivní převahou, která je u nadaných předškoláků patrná. To dosvědčuje například právě zmíněné několikanásobné přepočítávání finálního skóre, ve kterém dítě demonstruje svoje kognitivní schopnosti. Můžeme to chápat tak, že se nám do těchto sociálních aktivit promítá výrazně i kognitivní stránka dítěte.

6.4 Prosociální chování

Dalším často pozorovaným jevem bylo **prosociální chování**, respektive „*chování poskytující pomoc*“ (Nakonečný, 2009, str. 221). Toto sociální chování bývá také označováno jako altruismus. Projevuje se schopností umět druhému pomoci, umět ho utěšit a udělat mu radost. Jedinec je schopen porozumět pocitům druhých a patřičně na to reagovat. (Langmeier & Krejčířová, 2006) K jeho rozvoji dochází právě v předškolním období.

Pečování nebo také starost o druhé byla zjevná především u Marka. Projevovalo se to tím, že si Marek velmi všimal aktuálního rozpoložení ostatních dětí a reagoval na něj. Jakmile si všiml, že je někdo zamklý, smutný či osamocený, rozhodl se tento jeho stav změnit. Snažil se tak ostatní rozesmát, pokud byli smutní, či je zapojit do hry, když někde seděli osamocení a vypadali nespokojeně. Tímto způsobem přistupoval především k menším dětem. U nich bylo také časté, že je jen tak z ničeho nic pohládl po vlasech či objal a během společných aktivit se držel v jejich blízkosti, aby jim případně mohl pomoci. Určitá péče o druhé byla patrná i u Martina. U něj byla ovšem specifická tím, že se vztahovala pouze na jeho kamarády, především pak na Matěje. Typické projevy, které zachycují určitou **stálou péči**, můžeme vidět v následujících ukázkách:

*„Do třídy přijde Matěj, který pláče (jako mnoho jiných dětí na začátku roku). Paní učitelka se ho snaží utěšit, ale téměř bez výsledku. Nakonec za ním sám od sebe přijde **Martin**. Obejme ho, poplácá ho po zádech, chytne ho za ruku a vede ho ke hračkám. Matěj je během chvilky zabrán do hry a slzy jsou pryč.“* (pozorování, 15.9.2015)

*„Pak si **Marek** všimne malé Ilonky, která tam sama potichu sedí a nic nedělá. Začne se snažit zapojit jí do hry a tím ji potěšit. Předvádí se a prozpěvuje nahlas, kroutí rukama a říká: „Hele, Ilonko, takhle děláme volantem.“ U toho se směje. Ilonka se chvíli také směje a na chvíli jí tak rozptýlí.“* (pozorování, 4.6.2015)

Spontánní pomoc vnímám spíše jako **jednorázovou** kladnou reakci na signály jiného dítěte. Byla zaznamenána především u Petra. Tento chlapec mnohdy bez vyzvání,

sám od sebe pomáhal ostatním. Petr často pomáhal ostatním najít či připravit pomůcky, aby tak mohli tvořit. Na rozdíl od Marka, který pomáhal dětem velice intenzivně a opakovaně a tuto činnost i sám vyhledával, u Petra se tato schopnost objevovala jen v určitých situacích. Pro oba dva projevy prosociálního chování ovšem platí, že se objevovalo bez předchozí výzvy ze strany učitelky. Spontánní pomoc je zachycena v této ukázce:

„Petr stále vystřihává, stále sedí u stolu sám a je do toho dost zabrán. Po chvílce za ním přijde Lenka, že by si také chtěla vystřihávat. Petr jí ochotně dojde pro další časopisy a nůžky a posadí ji proti sobě.“ (pozorování, 9.9.2015)

Akceptace všech dětí v tomto věku není příliš obvyklá. Pro takto staré děti je naprosto přirozené, že dávají přednost svým kamarádům. U některých nadaných byla ovšem akceptace všech dětí zaznamenána. Bylo to patrné především během hry, kdy tyto děti byly schopny hrát si v podstatě s kýmkoliv. Mnohdy si tak hrály i s dětmi, které byly ostatními často odstrkovány a zůstávaly v ústraní. Takovéto projevy byly zřejmé u 3 dětí (Petr, Marek, Lukáš) a potvrzuje to například následující úryvek ze záznamů:

„Malý Honzík v tu chvíli začne natahovat, že si s ním nechce nikdo hrát. Osloví Petra, zda si s ním bude hrát a pomůže mu dostavit jeho domeček. Petr je zaskočen, když vidí uplakaného Honzika a pořádně si ho prohlíží. Do hry s ním se mu očividně moc nechce, ale zároveň ho nechce odmítnout. Proto s ním jde a ptá se ho, jak chce tedy pomoci. Domeček mu pomůže dostavit a po chvíli zas odchází do svého domečku a Honzika tam nechává samotného (ovšem očividně spokojenějšího).“ (pozorování, 7.12.2015)

6.5 Emoční doprovod

Emoční doprovod se vztahuje ke všem předchozím projevům chování, a to v různé míře a intenzitě. Emoce se prolínají celou řadou situací a do této kategorie zařazují veškeré emoční projevy, které doprovázely určité chování dětí v různých situacích.

Převažující náladu chápu jako náladu, která se u dítěte vyskytuje většinu dne či celkově – po většinu doby strávené ve školce. Jelikož pro předškolní děti je typické právě převažující pozitivní ladění nad negativním a také stabilnější a vyrovnanější emoční prožívání, než tomu bylo v batolecím věku, zajímalo mě, zda se to u sledovaných dětí bude nějak lišit. Na základě pozorování jsem došla k závěru, že 4 sledované děti (Marek, Lukáš, Petr, Martin) jsou většinu dne opravdu pozitivně laděny. Především u Marka a Martina se to projevovalo častým prozpěvováním, radostným poskakováním a častými výbuchy smíchu. U dívek (Lucie, Jana) už ovšem tvrzení o převažujícím pozitivním ladění neplatilo. Jejich nálada byla během dne proměnlivá, a tak se často objevila i nálada špatná. Ta byla patrná především v jejich chování k ostatním. Na druhé byly velmi často nepříjemné a chovaly se odmítavým způsobem. Měly pochopitelně i chvíle, kdy byly na všechny milé a veselé. Příklady pozitivního a negativního ladění, tak jak jsem je vnímala během pozorování, dokládají tyto ukázky:

*„8:25 **Marek** neustále vylepšuje svoje letadlo a stále si u toho zpívá, úsměv má od ucha k uchu. Ostatní děti si kolem něj v tichosti skládají. Nakonec se u svého vylepšování začne ještě kolébat.“* (pozorování, 4.6.2015)

*„**Jana** si kreslí, Anička se jí ptá, co to vlastně dělá. Jana jí odpoví, že přece dopravní prostředky. Zároveň to ale pronáší otráveným až skoro rozčilleným tónem hlasu, jakoby to přece mělo být jasné.“* (pozorování, 22.9.2015)

Výsledky z pozorování potvrzují i rozhovory s učitelkami. U Lucie a Jany učitelky také zaznamenávají častou změnu nálad. Dokládá to například ukázka z rozhovoru s učitelkou Lucie: *„Ano, často se jí mění nálada. Dost často má i špatnou náladu nebo takovou neveselou.“* (rozhovor s učitelkou o Lucii) U chlapců pak naopak takové časté změny nevnímají. (rozhovory s učitelkami)

Afektivní reakce, tedy určité emoční reakce na různé situace, by v tomto věku měly být děti schopny u sebe již jistým způsobem kontrolovat. Můžeme mluvit o částečné emoční regulaci jako o možnosti kontrolovat emoční prožitky a chování, které navozují. Znamená to, že děti jsou schopny již většinou adekvátně reagovat na situaci, a to především díky tomu, že více rozumí svým emočním prožitkům. Uvědomují si, jak by měly či neměly na danou situaci reagovat a na základě toho jsou k sobě kritičtější. (Vágnerová, 2005) Nemůžeme ovšem tvrdit, že to takto platí pro všechny děti. Některé stále nejsou tzv. emočně vyzrálé, a tudíž mnohdy jednájí pod vlivem vzteku a zlosti, což je více typické pro věk odpovídající batoleti. Emoční reakce nadaných dětí byly pozorovány především v kontextu her s ostatními dětmi.

U jediného Lukáše byla patrná jistá vyrovnanost a adekvátnost různých emočních reakcí. Nebyl u něj patrný vztek či zlost a situace dokázal řešit především v klidu. To potvrdila i jeho učitelka: „*Reaguje opodstatněně. Dříve občas reagoval pláčem, ale dnes už ne.*“ (rozhovor s učitelkou Lukáše)

U ostatních 5 sledovaných dětí (Marek, Lucie, Petr, Jana, Martin) pak byly často zaznamenávány intenzivnější reakce. To se projevovalo především rozčilením, naštváním či zlostí vůči druhým dětem. Na druhou stranu také dokázaly reagovat přehnaným smíchem, který neodpovídal dané situaci. Silnou emoční reakci ukazuje následující ukázka:

„*Když se **Martin** vrátí ke hře, povídá si s Ondrou, během toho ale začne pištět a nakopávat kamaráda. Očividně nesouhlasí s tím, co Ondra řekl a takto mu to dává najevo. Když není hned po jeho, lehce se rozčílí a začne být pěkně nepříjemný na ostatní.*“ (pozorování, 13.11.2015)

„***Petr** si celou dobu dělá, co chce a na ostatní a jejich názory nebere příliš zřetel. Když mu kamarád naschvál (ale z legrace) zbourá jeho část silnice, Petr se začne hlasitě smát a křičet u toho.*“ (pozorování, 12.10.2015)

Tvrzení o jejich intenzivních reakcích částečně doložily i rozhovory s učitelkami. Tak například učitelka Jany se k otázce, zda se Jana někdy chová emočně neadekvátně, vyjádřila následujícím způsobem:

„No, lepší se. Dříve bývala hodně vzteklá kvůli nesmyslům, ale už se to zlepšilo.“
(rozhovor s učitelkou Jany) U ostatních sledovaných dětí už tak jasná shoda mezi mými výsledky a názory učitelek nebyla.

Prožívání aktivit znamená, jaké emoce vyjadřují děti během různých činností a her. Takové emoce se mohou pohybovat na škále od naprostého nadšení až po totální „otrávenost“. Tato subkategorie také úzce souvisí s výše zmíněnou subkategorií Zaujetí aktivitou. Jakmile bylo dítě určitým způsobem zaujato, projevovalo se to nejen silným zájmem z jeho strany, ale také vyjadřováním určitých emocí. Jelikož 4 sledované děti (Marek, Petr, Jana, Martin) byly často vnímány jako vysoce zaujaté prováděnou činností, objevovaly se u nich během činností i intenzivní emoce. U těchto dětí se jednalo především o emoce pozitivní. Zjevná byla hlavně radost a nadšení z prováděné aktivity. Projevovalo se to radostnými výkřiky a úsměvy na tvářích. Jakmile ale během společné činnosti s něčím nesouhlasily nebo se jim něco nelíbilo, projevovaly se u nich i negativní emoce, jako je vztek, naštvání apod. To vyjadřovaly změněným tónem hlasu a slovním nesouhlasem. Výjimkou byla pouze Jana, která byla činnostmi sice zaujatá, ale „neprožívala“ to tolik jako zmínění chlapci a stejně tomu bylo i u Lukáše. Na druhou stranu Lucie, kterou často prováděná aktivita nezaujala, neprojevovala ani navenek příliš emocí. Můžeme tak ale tvrdit, že u 3 sledovaných dětí (Marek, Petr, Martin) byla patrná vyšší intenzita kladných emocí během aktivit různého typu než u ostatních dětí. Příkladem může být následující ukázka:

„Při malování si **Marek** opět prozpěvuje a trvá mu to mnohem déle, než všem ostatním, a to především kvůli tomu, že si na své práci nechává opravdu záležet. Poté, co to dodělá, jde své dílo předvést paní učitelce. Ta mu řekne, ať se s ním rozletí a Marek jde a začne s ním létat po třídě. Velmi ladně poskakuje po třídě s motýlkem v ruce a vyloženě si to užívá. Na tváři má úsměv a občas se jen tak zasměje.“
(pozorování, 24.4.2015)

6.6 Shrnutí

Celkově lze říci, že názory mezi odborníky ohledně emočních projevů a sociálního chování nadaných dětí jsou často protichůdné. Můžeme se setkat s výsledky z výzkumů, ve kterých se tyto děti liší od ostatních dětí a mají velmi specifické projevy chování, ale i s výsledky, že nadané děti se v mnohém příliš neliší od svých „průměrně schopných“ vrstevníků. Velká část studií se zaměřuje především na školní období. Mně zajímalo, zdali můžeme hovořit o jistých rozdílech u „nadaných“ a „nenadaných“ dětí již v předškolním věku v sociálně-emoční oblasti. Na základě mého pozorování jsem zjistila, že některé sociálně-emoční projevy se vyskytovaly u pozorovaných nadaných dětí ve větší míře. Výsledky lze shrnout následujícím způsobem:

Co se týče pozice v kolektivu, některé výsledky jsou výrazné. **O téměř všech pozorovaných nadaných dětech totiž mohu říci, že často zastávají ve skupině roli vůdce.** Pro toho je typické určování aktivit skupiny a její dominantní vedení během hry. Naopak **spíše výjimečně zastávají pozice šaška, oblíbence či samotáře.** Zajímavý je ovšem samotný fakt, že pozice samotáře byla zaznamenána pouze u 2 pozorovaných dívek a u žádných chlapců. Stejně jako pozice šaška či oblíbence, které byly naopak obsazeny pouze chlapci.

U většiny sledovaných dětí nebyl zaznamenán ve způsobu komunikace s autoritou větší ostych a obavy. Děti během interakce vystupovaly sebevědomě a jejich vystupování vůči učitelce se nelišilo zásadním způsobem od vystupování jejich vrstevníků. To znamená, že s učitelkou hovořily klidným způsobem, ve kterém byl patrný určitý respekt z autority. Z hlediska důvodů komunikace s učitelkou mohu říci, že zhruba u poloviny pozorovaných dětí byly tyto důvody podobné a zásadním způsobem se nelišily od důvodů ostatních dětí ve třídě. Především to byla **potřeba informovat učitelku o něčem či se jí s něčím pochlubit.** To bylo zjevné u většiny sledovaných dětí. Projevovalo se to častým vstupováním do komunikace s učitelkou, a to i bez předchozí výzvy, a potřebou jí informovat o novinkách, které se dětem staly či o běžných věcech, které alespoň trochu souvisely s probíraným tématem ve školce. Stěžování si učitelce, a to zejména na porušování pravidel, a potřeba pochvaly, byla

dalším častým projevem chování nadaných předškoláků. To se projevovalo tím, že děti chodily se všemi svými výtvary za učitelkou a očekávaly jisté pochválení.

Ohledně komunikace s vrstevníky mohu tvrdit, že **navázání blízkého vztahu s omezeným počtem dětí bylo pro většinu sledovaných dětí společné**. Tyto děti měly ve třídě své blízké kamarády, které preferovaly během různých činností a vyhledávaly jejich společnost po příchodu do školky. U přibližně poloviny pozorovaných dětí se také objevily určité tendence k distanci či odmítavému chování k ostatním dětem. To znamená, že tyto děti odmítaly žádosti o společnou hru či projevovaly nezájem o vzájemnou komunikaci. Typické to bylo právě pro nadané děti, které ve třídě měly své blízké kamarády, a tudíž ostatní děti tolik nepřijímaly. **U většiny sledovaných dětí bylo zaznamenáno často se objevující kárání ostatních dětí ve třídě**. To souviselo hlavně s dodržováním pravidel, na kterých tyto děti velice lpěly. U ostatních vrstevníků však podobné tendence nebyly tak výrazné a časté. V rámci komunikace s vrstevníky se také objevovaly občasné konflikty různého druhu (o hračku, o kamaráda a postavení ve hře atd.). U většiny nadaných předškoláků, stejně jako u většiny „průměrně schopných“ dětí, však nebyly konflikty zaznamenány ve větší míře. V neposlední řadě je potřeba zmínit **rozdělování úkolů během hry s vrstevníky, kdy téměř všechny pozorované děti byly během této aktivity dominantnější a více se prosazovaly**. Určovaly tak směr a řád probíhající hry.

U většiny sledovaných dětí byla nejčastěji zaznamenána hra kolektivní. Při této hře spolu děti komunikují, sdílejí materiál a společně hru utvářejí. Zároveň platí, že takový typ hry je pro tento věk nejtypičtější. Byl ovšem sledován především u nadaných chlapců. Oproti tomu u pozorovaných dívek kolektivní hra byla pozorována o něco méně, naopak převládala hra paralelní či individuální, které jsou typické pro předchozí vývojové období. Při tomto typu hry děti nemusí komunikovat s ostatními či spolupracovat, a to dívkám vyhovovalo více. To nás opět odkazuje k možným genderovým rozdílům. Ohledně zaujetí aktivitou, tedy z hlediska určité motivace, se kterou děti vstupují do aktivity, i zde můžeme tvrdit, že **většina nadaných dětí šla do aktivit s velkým nadšením a odhodláním**. Pro takové děti bylo typické, že vydržely u všech činností, až do jejich konce a aktivně spolupracovaly s učitelkou.

Odpovídaly na její dotazy či otázky samy iniciovaly. Potřeba dodržování pravidel, tedy potřeba kontrolovat ostatní byla vnímána jako vysoká u poloviny pozorovaných dětí. Tento jev zároveň dokládá jistou kognitivní převahu, kterou lze u těchto dětí očekávat.

Prosociální chování, kdy děti jednájí za účelem pomoci někomu druhému, je chování, které se během předškolního věku začíná rozvíjet. Během pozorování se vyskytovalo zejména pečování, spontánní pomoc a akceptace všech. Pečování, kdy jedinec často jedná tak, aby pomohl ostatním, a to bez předchozí výzvy, se u sledované skupiny dětí nevyskytovalo ve větší míře, než u dětí ostatních. Totéž platilo i o spontánní pomoci, kdy jedinec „jednorázově“ pomohl jinému dítěti, opět bez předchozí výzvy ze strany dospělého. Zhruba u poloviny sledovaných dětí byla ovšem zaznamenána akceptace všech dětí. Tato schopnost se projevovala tím, že takové děti si dokázaly hrát v podstatě s kýmkoliv a žádné dítě jen tak neodmítly. Veškeré projevy prosociálního chování byly ovšem zaznamenány pouze u chlapců, přestože panuje názor, že především dívky jsou vychovávány k tomu, aby pečovaly o druhé. U žádné z pozorovaných dívek se neobjevovalo prosociální chování ve větší míře.

Dále byly pozorovány emoční projevy, které doprovázely určité chování napříč různými situacemi. V první řadě byla zaznamenána převažující nálada jako nálada, která se vyskytuje u dítěte většinu dne či obecně během času tráveného ve školce. **Pozitivní emoční ladění během většiny dne bylo zjištěno u většiny sledovaných dětí. Týkalo se to ovšem opět pouze nadaných chlapců.** U sledovaných dívek tvrzení o převažujícím pozitivním ladění během dne tak zcela neplatilo. Jejich nálada byla v průběhu dne proměnlivá. Do této kategorie se dále řadí i afektivní reakce. Znamená to, jak je dítě schopné reagovat na různé situace. **U téměř všech pozorovaných dětí však byly zaznamenávány často intenzivní i neadekvátní reakce.** Jednaly mnohdy v afektu. Prožívání aktivit úzce souvisí se zaujetím aktivitou. Pokud bylo dítě aktivitou zaujato, pravděpodobně se u něj během toho projevovaly i určité intenzivní emoce, především pak emoce pozitivní. To platilo u poloviny pozorovaných dětí. Opět pouze u chlapců.

Další projevy chování v sociálně-emoční oblasti byly natolik individuální, že nelze zcela určit převahu určitého projevu, který by bylo možné chápat a vnímat jako

„typický“ pro sledovanou skupinu. Zároveň pokud uvažujeme nad sociálně-emočními projevy sledovaných dětí, lze konstatovat, že nebyly zpozorovány žádné, které by byly něčím výrazné či neobvyklé oproti projevům ostatních.

7 Diskuse

V této kapitole bych ráda provedla určitou komparaci výsledků mého výzkumu s údaji citovanými v odborné literatuře.

V literatuře o nadaných se uvádí, že nejčastější „problémy“ u nadaných dětí jsou právě v sociálně-emoční oblasti. Pozornost je soustředěna především na nadané děti mladšího a staršího školního věku, kdy se jedná o problémy jako je sociální izolovanost (Hollingworth, in Silverman, 1990; Lovecky, 1995), přecitlivělost (Mendaglio, 1995) či perfekcionismus (Pyryt, 2004). Mně zajímalo, zdali jsou některé tyto problémy u nadaných dětí zřetelné již v předškolním věku.

Hlavním zjištěním vyplývajícím z mého pozorování je zaujímání pozice vůdce u sledovaných dětí. Ta obnáší dominantní chování vůči vrstevníkům a určování, co se bude zrovna hrát či jaká budou platit pravidla. K vůdcovství u nadaných dětí se vyjadřuje například Hollingworthová (in Silverman, 1990). Vychází z předpokladu, že vysoká inteligence je nezbytná pro vůdcovství, zároveň ovšem platí, že v inteligenci vůdce a vedených nesmí být velký rozdíl. Sklon dominovat nad ostatními potvrzuje i Hříbková (2013). Další projevy chování odkazující nás k určitým pozicím nadaných dětí v kolektivu nebyly příliš výrazně odlišné oproti chování ostatních dětí. Porovnáme-li to i přesto s odbornou literaturou, najdeme zde i údaj, že nadané děti nejsou více či méně odmítány ostatními či více či méně považovány za oblíbené. S tím se setkáváme například u Dočkala (2005), který na základě své dlouholeté praxe došel k názoru, že stejně jako jsou „průměrné“ děti introvertní či extrovertní, vyrovnané či nevyrovnané, stejně tak se jakékoliv takové chování může objevovat i u nadaných dětí. Pro ně je pouze typičtější širší repertoár projevů, které se na první pohled mohou zdát jako protichůdné. Dočkal ovšem tvrdí, že se nejedná o protichůdné projevy, nadaní jsou pouze schopni je více kombinovat. Se sociální izolací jako takovou, ke které se vyjadřuje Hollingworthová (in Silverman, 1990), jsem se u nadaných dětí nesečkala. Setkala jsem se ale s pozicí „samotáře“, která se vyskytovala pouze u pozorovaných dívek a měla některé podobné rysy se zmíněným pojetím Hollingworthové. Za samotáře byly považovány nadané dívky, které vykazovaly sníženou potřebu sociálního kontaktu a dobrovolně se nezapojovaly do určitých činností. Autorka vysvětluje vzniklou sociální

izolaci odlišnými zájmy „nadaných“ a „nenadaných“ dětí jako je čtení a počítání. Otázkou zde ovšem je, proč se tedy takové chování vyskytovalo pouze u dívek. Výzkumy (Reis, 2002) ukazují možný vliv genderu na vnímání a prožívání svého nadání. Vzhledem k tomu, že v našem případě se jedná o předškolní věk, je otázkou, zda jsou zjištění relevantní už i pro toto vývojové období.

Komunikace s autoritou u mých předškoláků byla především sebevědomá. To uvádí i Hříbková (2013), která tvrdí, že nadaní předškoláci vystupují vůči dospělým (ale i vrstevníkům) spontánně a sebejistě, a komunikaci s dospělými (či staršími kamarády) dávají mnohdy přednost před komunikací s vrstevníky. U sledovaných nadaných předškoláků nebyly zaznamenány obtíže při navazování komunikace s druhými. Takové výsledky jsou v odborné literatuře zastoupeny v menším množství. Naopak se zde spíše vyskytují výsledky, které poukazují na problémy nadaných dětí při navazování kontaktu s druhými (Hollingworth in Silverman, 1990; Lovecky, 1995). Rozličnost ve výsledcích může pramenit hned z několika důvodů. Obtíže při komunikaci a hře jsou ve většině prováděných výzkumů vysvětlovány rozdílnými zájmy dětí. Nadané děti tak podle nich spíše inklinují k více náročným „intelektovým“ hrám, kdežto jejich vrstevníci se soustředí na hry spíše senzomotorické. Takové rozdíly v našem výzkumu nebyly zaznamenány. Prostředí mateřské školy a učitelky samotné podněcovaly všechny děti k nejrůznějším aktivitám. Velký vliv na to mohlo mít i samotné uspořádání třídy, kterou navštěvovaly děti od 3 do 7 let, což s sebou přináší možnost vstupovat do různých her a do kontaktu s různě starými dětmi, tedy i dětmi staršími. Zároveň Hollingworthová se ve svých výzkumech soustředí na děti s vysokým IQ a údaje jsou staršího data. Mnou pozorovaný výzkumný vzorek dětí se ovšem neskládal pouze z dětí kognitivně akcelerovaných, ale i z dětí, které vynikaly v jiných oblastech (pohybové nadání, výtvarné nadání).

S komunikací s vrstevníky úzce souvisí hra. Jak už bylo řečeno, s neoblíbeností a odmítáním nadaných dětí během hry jsem se v rámci mého výzkumu nesetkala. Přece jen ale mohu mluvit o určitých výsledcích, které se shodují s výsledky jiných výzkumů. Tak především potřebu dodržování pravidel, kterou nadaní předškoláci projevovali vůči ostatním dětem, zmiňuje také Lovecky (1995). Uvádí, že nadané děti často druhým

skáčou do řeči, prosazují své cíle, stále se na něco ptají atd. Takové chování pak podle ní vede k vyloučení z kolektivu. I přesto, že lpění na pravidlech a prosazování svých cílů se projevilo i u našich nadaných předškoláků, nevedlo to k jejich odmítání vrstevníky. To může být vysvětlováno například tím, že naše děti zároveň zastávaly pozici vůdců, od kterých se takové chování toleruje či přímo očekává. Mohu také zmínit Hříbkovou (2013), která uvádí, že nadaní předškoláci jsou opakovanými iniciátory a organizátory her.

V neposlední řadě jsem pozorovala i emoční prožívání nadaných dětí. Obecně můžeme tvrdit, že u nadaných předškoláků nebyly sledovány výraznější emoční problémy, než jaké se v tomto věku mohou objevovat. To uvádí i například Dočkal (2005), který se během své dlouholeté praxe nesetkal s většími emočními problémy u mladých talentů. Joan Freemanová (1983) také tvrdí, že nadané děti vykazují stejnou emoční stabilitu jako jejich vrstevníci. Naopak ve výzkumech často zmiňovaný perfekcionismus (Pyryt, 2004) se v mém výzkumu žádným způsobem neprokázal. Důvodem mohlo být to, že pozorování probíhalo jen v omezených situacích a u předškolních dětí. Zmínit bychom mohli emoční vzrušivost u nadaných dětí, o které se zmiňuje Lovecky (1992). Ta vede k intenzivní potřebě zkoumat prostředí kolem sebe a „užívat“ si nových zkušeností. Takové chování je v mých výsledcích pojímáno jako prožívání aktivit, kdy nadané děti vykazují vyšší intenzitu emocí během aktivit.

Vše výše zmíněné mě vede k tomu, abych souhlasila spíše s autory, kteří uvádějí, že neexistují žádné významné rozdíly v sociálně-emočních projevech „nadaných“ a „nenadaných“ dětí v časném věku (především pak v předškolním a mladším školním věku. (Curby, Rudasill, Rimm-Kaufmanm & Konald, 2008; Lupkowski, 1989 in Wilson, 2015) Pokud jsou však některé rozdíly zaznamenány, můžeme z toho spíše usuzovat o rozdílných osobnostech dětí, odlišných výchovných stylech apod. To vše se může promítat do chování dítěte v této oblasti a příčina tudíž nemusí být hledána v samotném nadání.

7 Závěr

V této bakalářské práci jsem se snažila nahlédnout do oblasti sociálně-emočních projevů nadaných dětí předškolního věku. V teoretické části jsem se soustředila především na vymezení pojmů nadání a talent, vymezení znaků nadaného předškoláka, na problematiku vyhledávání nadaných dětí a na jejich charakteristiky. Větší pozornost jsem věnovala přímo sociálně-emočním charakteristikám nadaných dětí. V empirické části jsem se zaměřila na pozorování 6 dětí předškolního věku, které byly učitelkami mateřské školy označené jako nadané.

Na základě mého výzkumu se domnívám, že mezi nadanými předškoláky a jejich vrstevníky nejsou výrazné rozdíly v sociálně-emočních projevech. Patrně výraznější rozdíly bych zaznamenala, kdybych sledovala kognitivní projevy nadaných předškoláků.

Na závěr bych ráda stručně odpověděla na výzkumné otázky a vyjádřila se k limitům výzkumu.

1. Jaké jsou pozorovatelné sociálně-emoční charakteristiky nadaných dětí předškolního věku?

Sociálně-emoční charakteristiky nadaných dětí předškolního věku se příliš neliší od charakteristik jejich vrstevníků. Výrazným projevem byla pozice vůdce, kterou nadané děti zastávaly v kolektivu během her. Nadané děti tak měly tendence určovat cíle a pravidla skupiny. Často sebevědomě vstupovaly do komunikace s autoritou, především s potřebou informovat ji, snahou být pochváleny nebo žalovat na ostatní. Ostatní děti během hry často kritizovaly, rozdělovaly mezi ně úkoly a vyžadovaly přesné dodržování pravidel. Sledované děti nejvíce vyhledávaly hry kolektivní a aktivitami, které vykonávaly, byly většinou zaujaty. To bylo mnohdy propojeno i s pozitivním prožitkem z této aktivity. Během dne u nich převažovala pozitivní nálada, ale mnohdy se objevovaly i intenzivní emoční reakce na různé situace.

2. Liší se nebo se shodují naše údaje s údaji v odborné literatuře o nadání?

Odpověď na tuto otázku je komplikovanější tím, že se samotné údaje o sociálně-emočních projevech nadaných dětí v literatuře v mnohém mezi sebou liší. Na jedné

straně existují údaje, že nadané děti mají mnohé problémy v sociálně-emoční oblasti, na druhé straně jsou však i takové, že nadané děti jsou mnohdy i oblíbenější a sociálně zdatnější než jejich vrstevníci. Mnou zjištěné výsledky spíše poukazují na to, že se nadaní předškoláci v sociálně-emoční oblasti svými projevy neliší od svých vrstevníků. Tento závěr je však v odborné literatuře zastoupen málo, a to zejména u nadaných dětí mladšího školního věku. Proto se více nabízí odpověď, že mé údaje se spíše liší od údajů v odborné literatuře. To může být způsobeno mou orientací na předškolní oblast.

3. *Existují rozdíly v jejich výskytu mezi dívkami a chlapci?*

Z výsledků vyplývá, že určité rozdíly v sociálně-emočních projevech chování mezi sledovanými nadanými dívkami a chlapci existují. Pouze nadané dívky například zaujímaly pozici „samotáře“ ve skupině a nevyhledávaly příliš kontakt ostatních či se dobrovolně nezapojovaly do určitých činností. Oproti hře kolektivní preferovaly především hru individuální či paralelní, kdy mohly být samy. Ani u jedné z nich jsem nezaznamenala projevy prosociálního chování, které se vyskytovalo u nadaných chlapců. Během dne u nich byla pozorována proměnlivá nálada, kdežto u všech sledovaných chlapců převládala stálá pozitivní nálada během celého dne. Počet pozorovaných dívek a chlapců nebyl stejný. Jednalo se o 2 dívky a 4 chlapce. Tento počet neumožňuje vyslovit přesnější závěry o genderových rozdílech, i když se zde určité rozdíly v chování objevovaly.

Za limity práce můžeme na prvním místě považovat samotný výběr nadaných dětí. Tyto děti neprošly psychologickým vyšetřením, a tudíž jejich nadání nebylo potvrzeno. v pedagogicko-psychologické poradně. Kvůli obtížné dostupnosti vyšetřených nadaných dětí jsem při vytváření skupiny nadaných dětí postupovala pomocí jejich nominace učitelkami mateřské školy. Tento fakt se ovšem mohl projevit na výsledcích. Za další limit lze považovat malý vzorek sledovaných dětí a také jejich nevyrovnanost z hlediska pohlaví. I samotná délka pozorování (přibližně 4 měsíce – zhruba jednou týdně) mohla hrát svou roli. Celoroční pozorování by nabídlo širší repertoár pozorovaných aktivit. To ovšem z časových důvodů nebylo možné. Také je

na místě zmínit samotné prostředí, kde jsem prováděla výzkum, a to prostředí mateřské školy, kterou děti navštěvovaly. Díky tomu jsem měla možnost pozorovat jen určité projevy, např. o jejich sociálně-emočních projevech doma nemám žádné informace. K dispozici jsem měla jen určitý čas a určité aktivity k pozorování. V neposlední řadě i samotná přítomnost pozorovatele (ač bez zásahů do aktivit) mohla ovlivnit chování sledovaných dětí. Výzkum také nezohledňuje prostředí, ve kterém sledované děti vyrůstají (tedy například počet sourozenců, styl výchovy) či jejich osobností vlastnosti.

Závěry prezentovaného výzkumu by bylo možné v budoucnu rozšířit o pozorování nadaných předškoláků, které mají potvrzené své nadání v pedagogicko-psychologické poradně. Výsledky z takového výzkumu by pak mohly být porovnány s mými. Další možností by bylo provést výzkum s těmito již pozorovanými dětmi a sledovat, zdali se u nich jejich latentní nadání projeví v pozdějším věku po nástupu do školy, včetně sledování změn v jejich sociálně-emočních projevech.

Literatura

- Dočkal, V. (1987). *Psychológia nadania*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Fořtík, V. & Fořtíková, J. (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál.
- Foster, S. M. (1992). Meeting the needs of gifted and talented preschoolers. *Children today*, 22(3), 28-30.
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*. 24 (3), 481-485.
- Gross, M. (2002). Musings: Gifted children and the gift of friendship. *Understanding Our Gifted*, 14 (3), 27 – 29. [Online]. Retrieved from <http://www.davidsongifted.org/Search-Database/entry/A10146>
- Gross, M. U. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207-214.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havigerová, J. (2013). *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku*. Praha: Grada.
- Heller, K. A. & Feldhusen, J. F. (1986). *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective*. Toronto: Hans Huber Publishers.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha: Karolinum.

- Hříbková, L. (2005). Nadané dítě v předškolním věku, jeho vyhledávání a rozvíjení. In Mertin, V. & Gillernová, I. (eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 141-154, Praha: Portál.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.
- Hříbková, L. (2013). *Nadání a předškolní věk*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana J.E. Purkyně.
- Hříbková, L. (2007). *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha. Grada.
- Laznibatová, J. (2001). *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS.
- Laznibatová, J. (2012). *Nadaný žiak. Na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: IRIS.
- Lovecky, D.V. (1992). Exploring Social and Emotional Aspects of Giftedness in Children. *Roeper Review*, 15 (1), 18-25.
- Lovecky, D.V. (1995). Highly Gifted Children and Peer Relationships. *Counseling and Guidance Newsletter*, 5 (3), 2, 6 – 7. [Online]. Retrieved from <http://www.davidsongifted.org/Search-Database/entry/A10129>
- Machů, E. (2006). *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Machů, E. (2010). *Nadaný žák*. Prada: Paido.
- Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa delta Pi record*, 42(2), 64-68.
- Matějček, Z. (1995) *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Praha: H&H.

- Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, 17(3), 169-172.
- Mönks, F.J. & Ypenburg, I. H. (2002). *Nadané dítě*. Praha: Grada.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Pfeiffer, S. I. (2008). *Handbook of giftedness in children. Psychoeducational theory, research and best practices*. Tallahassee: Springer Science & Business Media.
- Putallaz, M. & Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child development*, 52, 986-994.
- Pyryt, M. C. (2004). Helping gifted students cope with perfectionism. *Parenting for High Potential*, 10, 10-14. [Online]. Retrieved from <http://www.davidsongifted.org/Search-Database/entry/A10459>
- Reis, S. M. (2002). Social and emotional issues faced by gifted girls in elementary and secondary school. *The SENG Newsletter*, 2(3), 1-5. [Online]. Retrieved from <http://www.davidsongifted.org/Search-Database/entry/A10256>
- Silverman, K., L. (1990). Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth. *Roeper Review*, 12(3), 171-178.
- Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.
- Školství, M., & Mládeže, M. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Tauris.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vyhláška, M. Š. M. T. (2005). ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. *Sbírka zákonů ČR*, 503-508.

Wilson, H. E. (2015). Social and Emotional Characteristics and Early Childhood Mathematical and Literacy Giftedness: Observations From Parents and Childcare Providers Using the ECLS-B. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4) 377–404.

Přílohy

Příloha 1: Ukázka pozorování

Pozorování 24.5.2016

finální počet dětí: 26 (10 dívek, 16 chlapců), přítomni jsou Marek, Lucie, Lukáš

Plán dne: Dnes si budou povídat o rodném městě. Tento týden mají jako téma totiž putování po městě X. Na toto téma bude zaměřena i společná aktivita, která proběhne zhruba kolem 8:30. Poté následuje svačina a procházka.

7:00 Přicházím do třídy. Je zde zrovna 10 dětí z různých tříd. Ve třídě je již Marek. Povaluje se na koberci a tulí se k Davídkovi. Když se Davídek zvedne a někam poodejde, Marek se hned vydá za ním, začne ho popotahovat a brát si ho na klín. Pak mu navrhne, zda si s ním Davídek nechce skládat puzzle. Vydají se pro něj a cestou zpátky Marek dělá, jako že pochoduje a u toho si zpívá. Davídek ho napodobuje. Puzzle, které vybral, je celkem těžké, takže ho v podstatě postaví téměř celé sám. Přisedne si k nim i Maruška a snaží se také něco složit, ale moc jí to nejde. Marek se přitom snaží dělat „srandičky“ a aby pobavil i malého Davídka, vyloženě snížil svojí úroveň humoru, aby to pochopil i on (dává například puzzle naschvál na špatná místa apod.). Začne také nahlas říkat „tudle nudle“. Davídek to po něm opět opakuje. Poté si všichni 3 staví každý svoje puzzle. Marek to má samozřejmě nejrychleji postavené a nadšeně si u toho zpívá.

Paní učitelka poté vyzve děti, aby si šly dát čaj a že by od nich ráda slyšela, jak se měly o víkendu. Každého po jednom se ptá, co dělal o víkendu a děti jí to nadšeně sdělují. Marek jí vypráví, že byl o víkendu doma. Jeho vystupování se opět naprosto změní, je pokorný až stydlivý. Poté, co si vypijí čaj, jdou hned zpět k pexesu.

Marek jde hrát pexeso s Matyášem a Martinem. Chce se k nim přidat i Davídek, kluci ho ale odmítnou s tím, že s nimi může hrát příště. Marek mu ale nabídne, že může hrát teď s ním. Klukům to nakonec nevadí a shodnou se na tom, že když je nejmladší, že může hrát dokonce vícrát za sebou. Marek všechny během hry porazí, svojí radost z vítězství ale nedává nijak ostatním najevo. Jde si hrát s legem a celou dobu si u toho prozpěvuje.

Paní učitelka průběžně všechny obchází a s každým si chvíli pohraje.

8:00 Paní učitelka si vezme ke stolu předškoláky a rozdá jim papíry, na kterých jsou načrtnuty různé stavby. Nejdříve si o tom s nimi povídá, vysvětlují si, co je který domeček a pak jim následně rozdá pastelky a fixy a chce, aby je vymalovali.

Tento týden je týden za putováním. Každý den se ve městě X vydají na nějaké jiné místo a budou objevovat zdejší místa.

8:10 Přichází Lucie se sestrou a jde se přivítat s Danem, který sedí mezi předškoláky a pracuje na svém úkolu. Skupinu předškoláků tak vyruší při práci a paní učitelka ji požádá, aby si šla hrát jinam. Jde tudíž za Diou, která si hraje s autodráhou. Během chvíle je ale Lucie hlavou celé hry a rozdává úkoly. Dnes to ale vypadá, že spolu celkem spolupracují a nehrají si pouze vedle sebe. Dia tam rozdává dopravní značky, Lucie tam jezdí a obráceně. Lucie se následně rozhodne, že si půjde hrát s letadlem. Dovnitř dá auto z autodráhy a začne s ním létat po třídě. Dia se chce přidat, ale Lucie před ní letadlo zavře a nechce jí k němu pustit. Poté na chvíli povolí a pustí ji k letadlu a dokonce jí ho otevře, hned vzápětí se ho ale zase zmocní a létá s ním po místnosti. Říká: „Já sama!“ A vyškubne jí ho z rukou. Když jí ho po chvílce opět půjčí, Dia do něj začne něco dávat, různě otvírat a prozkoumávat. Lucie jí ale hned začne opravovat: „Ne ne ne, děláš to špatně! Nedělej to!“ Očividně se jí to nelíbí a dává jí to dost najevo, vše musí být podle jejího. Opět jí ho sebe a chodí s ním po třídě. Dia jí následuje.

Mezitím předškoláci dodělali svoje stavby, Marek si nechal velmi záležet. Paní učitelka nakonec zavelí, ať si to pouze z druhé strany všichni podepíší, že zítra budou pokračovat. Jakmile je Dan hotov, jde za Lucií.

Z ničeho nic Lucie vykřikne: „Jsem královna všech!“ (během létání s letadlem po třídě).

8:40 Paní učitelka zazvoní na princeznu, aby si děti uklidily a šly se připravit na společnou aktivitu. Marek se opět ujímá malého Davidka a pomáhá mu na záchodě a s bačkorami.

8:45 Přichází Lukáš. Děti jsou již v kolečku, a tudíž se jde k ostatním hned připojit. Míří mezi kluky a místo si udělá tím, že ostatním říká: „S dovolením, s dovolením..“

Paní učitelka nejdříve hraje na klavír „Běží liška k Táboru“ a děti k tomu zpívají, poté chce, aby do rytmu tleskaly. Marek začne jako první správně a paní učitelka ho za to velmi chválí. Když se rozezpívají, paní učitelka jim dá gumu, kterou mezi sebe natáhnou, a na jednom konci je korálek. Ten si mají posílat a vždycky k tomu říct, co se jim líbí na městě X, kde žijí. Někdo pronese, že má rád město X, protože zde jezdí na kole. Na to Lucie reaguje a řekne, že ona taky. Poté přidá Marek návrh, že má město X rád, protože je tu socha Jana Y a Lucie zase hned přidá, že je tu Pražské sídliště (o tom se ale před chvílí bavili, takže je to pojem, co má čerstvě v paměti). Postupně se střídají všechny děti a často se i opakují. Když přijde řada na Lukáše, řekne, že neví. Malé děti říkají, že na městě X mají rády i věci jako semaforey, auta (vždycky jeden něco řekl a další na to navázaly asociacemi na toto slovo). Starší děti už byly o něco originálnější a tak přidaly například staré budovy či náměstí. Paní učitelka jim pak začne vysvětlovat, co je tento týden čeká. Jejich téma bude putování po městě, kde žijí. Celý týden si tedy budou povídat o tomto městě, ve kterém většina z nich bydlí, a každý den také budou chodit na procházky na různá místa, kam třeba tak často nechodí.

Najednou Lucie směrem k paní učitelce pronese, že se jí nelíbí, že jí Dia dělá takhle prstem (trochu jím kroučí, hraje si s ním). Paní učitelka jí poradí, ať jí to jde říct, že jí to vadí. Lucie za ní tedy jde a říká jí, že jí to vadí, když jí to dělá. Říká to velmi odměřeným tónem. Die je to hned líto a má slzy v očích.

Lukáš a Marek vypadají při aktivitě spokojeně, oba dva se usmívají. Lucie vypadá naopak znuděně.

8:55 Paní učitelka pošle mladší kamarády, ať se jdou přezout a na svačinu. S předškoláky si ještě dále povídá o městě X.

9:00 Končí společná aktivita a začíná svačina.

Edit nemůže najít svoje bačkory, Marek si toho všimne a hned jí ochotně pomáhá. Je u toho velmi starostlivý.

Lukáš jí opět velmi vzorně.

Lucie se loudá. (každý den děti sedí na svých místech, na která si už za tu dobu zvykla) Ptá se, co bude k obědu. Paní učitelka jí odpovídá, že dnes bude koprová omáčka. Lucie

se na to ptá, co to je. Paní učitelka se jí to snaží vysvětlit, ale Lucie hned vypadá, že jí to vlastně až tolik nezajímá.

Většina dětí si již hraje, ale Lukáš ještě sedí u stolu a jí. Je naučený, že od stolu se neodchází dříve, než se dojí. Dnes už ho to ale nebaví, a tak se baví s kluky, kteří tam sedí s ním. Vykládá jim vtipy a pobaveně se směje.

9:15 Paní učitelka zvoní na princezničku, děti mají uklidit své hračky a připravit se na procházku.

Jakmile Lukáš zjistí, že se již zvoní, zpanikaří a začne hned chvátat. Nakonec ale po sobě ještě vzorně uklidí a zastrčí židli.

Paní učitelka dětem vysvětluje, že se předškoláci oddělí od mladších kamarádů, aby stihli dojít až ke klášteru, protože mladší kamarádi půjdou pomaleji. Předškoláci tedy vyrážejí o chvíli dříve.

Během procházky (mladších kamarádů) je Lukáš ve svém živlu. Jde ve dvojici s Honzíkem a celou dobu ho nahlas baví. Vypráví mu historky, vtipy a všemu se nahlas přehnaně směje. Honzík je tím ovšem také pobaven a to Lukáše nadále povzbuzuje v tom, aby ve svém předvádění pokračoval. V jednu chvíli naopak úplně zvažní a vypadá najednou hrozně důležitě.

10:00 Odcházím domů.

Pozorování 7.12.2015

finální počet dětí: 20 (8 dívek, 12 chlapců), přítomni jsou Petr, Jana, Martin

Plán dne: Dnes má ve třídě službu opět paní ředitelka. Děti mají do 8:30 volno, pak je čeká opět společná aktivita. Dnes se budou bavit o vánočních koledách a některé se pokusí zazpívat. Předtím si ještě společně zatančí a pořádně se protáhnou.

6:50 Přicházím a současně se mnou přicházejí do třídy Petr s Janou. Je zde 8 dětí z různých tříd a paní učitelka z vedlejší třídy. Můj příchod byl již očekáván, takže děti ani paní učitelka už nijak nereagují a pokračují ve svých činnostech.

Janu s Petrem maminka na druhý den omluvila ze školky, že budou péct s babičkou cukroví. „Teta“, která je zrovna ve třídě, se jich zeptá, co jí přinesou na ochutnání. Jana jí odsekne, že nic. Teta se tedy otočí na Petra a ten jí řekne, že linecké. Teta na to reaguje, že to je její nejoblíbenější, usměje se na něj a tím konverzace končí. Poté pronese směrem ke všem dětem, že dnes má jejich paní učitelka narozeniny a že by jí mohly něco namalovat. Jana s Petrem se hned dají jako jediný do práce a jdou jí něco nakreslit. Ostatní si prohlížejí časopis hraček s paní učitelkou a tetou. Petr občas nakoukne, co si zrovna prohlížejí a zase se vrátí k práci. Takhle postupně začne častěji a častěji odbíhat. Vždycky to okomentuje slovy: „To chci, to chci, to jsem si přál k ježíškovi.“ A pak jde zase pokračovat. Jana to po chvíli také začne dělat, ale spíše do časopisu pouze nahlíží, občas k tomu něco řekne, ale rozhodně ne tolik jako Petr.

Jana dokreslí výkres a jde si dozadu do třídy hrát. Anička se ptá paní učitelky, zda si s ní může jít také hrát. Ta jí to samozřejmě odsouhlasí, a tak Anička běží za Janou dozadu. Jana začne stavět z velkých kostek domeček, a pak si ještě skočí pro kočárek s panenkami. Společně si staví z velkých kostek a hrají si na to, že je to jejich domácnost a že si jí zvelebují.

Petr zatím stále tvoří. Obrázek, který již nakreslil, vystříhl a z papíru mu udělal jakoby obálku, do které to zabalil. Pak se ještě pustil do vánočního stromku, který také vystříhne a přidává ho do obálky. Při vytváření sedí sám a ani se s nikým nebaví. Vypadá spokojeně a nikam nechvátá. Poté, co to všechno dokončí, obálku s dárky předá paní ředitelce, která mezitím přišla a ptá se jí, zda by to mohla předat paní učitelce

k těm narozeninám. Paní ředitelka mu říká, že to dá zatím na stůl, a pak jí to spolu předají. Petr se jde přidat k Janě a Aničce.

Jana zatím vyrobila z kostek jakoby ohrádku kolem jejich domu. Do třídy dorazí Honzík a ptá se Jany, zda se k nim ve hře může přidat. Jana mu na to odpoví: „Promiň, ale tyhle dveře jsou odemknuty jenom pro Moničku.“ Pronáší to ironickým tónem. Honzík je zklamaný a chvíli tam jen tak stojí a toužebně je pozoruje. Jana ho naprosto ignoruje a pokračuje ve hře.

Petr různě na dřevěné kostky navěsí kruhy. Aničce se to nelíbí a upozorní ho na to. Zkritizuje mu to. Petr se proti tomu ale hned ohradí a začne se pěkně rozčilovat, že jestli mu to tam nenechá, tak si s nimi příště nebude hrát. Anička už na to nic neříká a odchází.

Když Jana zpozoruje paní ředitelku, okamžitě jí začne zvat k nim do domečku. Paní ředitelka jí nejdříve neslyší, a tak to musí několikrát zopakovat. Paní ředitelka ale zrovna zavelí, ať si jdou děti na čajíček, že by ráda slyšela, co dělaly o víkendu. Jana tedy nezaváhá a jde za nimi. V domečku zůstává pouze Petr s Aničkou, jinak všechny děti ze třídy jdou za paní ředitelkou na čaj.

Jana se napije čaje a vyslechne, co dělaly ostatní děti o víkendu. Sama se podělí o to, že ona byla tento víkend pouze doma. Jinak pouze sedí a potichu poslouchá. Pak se hned rozhodne vrátit do domečku za Petrem a Aničkou, jenže ti zrovna odcházejí ke stolu s papírem a pastelkami. Ti se totiž rozhodli, že pro svou domácnost musí vytvořit pravidla. Jana jde tedy hned za nimi ke stolu a také se pustí do malování.

Petr se u stolu zdrží pouze malou chvíli a hned s papírem v ruce běží zpět. Cestou volá: „Pojď, pojd'! Pojd'te někdo na návštěvu, přečtu vám pravidla!“ Nikdo na něj bohužel ovšem nereaguje, a tak si tam sedne a vyčkává, až se někdo ukáže a bude ho chtít navštívit. Zatím si nahlas přeříkává všechna pravidla, co vymyslel a vyrobil (Nepereme se. Nesedáme si na kamarády. Sundat boty..).

Malý Honzík v tu chvíli začne natahovat, že si s ním nechce nikdo hrát. Osloví Petra, zda si s ním bude hrát a pomůže mu dostavit jeho domeček. Petr je zaskočen, když vidí uplakaného Honzíka a pořádně si ho prohlíží. Do hry s ním se mu očividně moc nechce,

ale zároveň ho nechce odmítnout. Proto s ním jde a ptá se ho, jak chce tedy pomoci. Domeček mu pomůže dostavit a po chvíli zas odchází do svého domečku a Honzík tam nechává samotného (ovšem očividně spokojenějšího) a naštěstí v tu chvíli tam přicházejí jiné děti, a tak Honzík opět nezačíná plakat.

Petr pak jde přemluvit kluky, kteří si hrají vedle, aby ho šli navštívit do jeho domečku. Kluky usadí do křesel a začne si hrát na hostitele domu. Dělá, že různě vaří a obsluhuje je.

Jana si mezitím přisedne ke druhému stolu, kde děti tvoří z modelíny. Vezme si formičky a dělá, že peče cukroví. U této aktivity vydrží velmi dlouho, ač se tam již spousta dětí prostřídala. Nejdříve je zticha, ale pak když si k ní přisedne Monča, začnou se spolu kamarádsky bavit a smát.

Všechny děti jsou buď v domečku, nebo si staví u stolu z modelíny.

8:00 Přichází Martin a zdraví protáhlým „Dobrý den“. Jde hned za Robinem, který si tam hraje se stavebnicí. Říká mu, že má nové boty Adidasky! A že jsou prý sportovní. Velice se tím chlubí a několikrát to zopakuje (i poté, co jde pozdravit paní ředitelku, jí to hned oznámí a že jí je na procházce ukáže). Po pochluvení to s ním opět začne všelijak šít, a tak se začne válet po zemi a různě se kroutí. U toho se směje. Dělá, že Robina škrtí a visí mu na zádech. Když je zpozoruje Matěj, hned se k nim jde přidat.

Jana volá od stolu: „Paní ředitelko, pojďte se podívat! Mám tu nové cukroví.“ Paní ředitelka jí to pochválí a Jana se vrátí opět do práce. Po chvílce slyším, jak si s Mončou prozpěvují od stolu společně vánoční koledy.

Petr nadále dělá hostitele ve svém domě. Říká klukům, že jim pustí pohádku, a tak tam jakoby zapíná televizi a pouští S čerty nejsou žerty. Klukům se to líbí. Poslušně sedí na místech a nechávají se obskakovat. Petra to také moc baví, do hry se opravdu vžil a hraje si i s dětmi, se kterými si tak často nehraje.

8:15 Provádím rozhovor s Martinem.

Poté se Martin vrací za Robinem a dále si stavějí. Když ale Robin udělá něco, co Martin nechce, hned se začne rozčilovat a prosazovat si tu svou. Pak se Martin rozhodne pro jinou hru. Vezme si hru konstruktivní, kde se montují dohromady destičky, šrouby

atd. Přidá se k němu spousta dětí. Hra ho ale po chvílce omrzí, hlavně tam s ním není žádný z jeho kamarádů. Odchází za Robinem, který sedí u stolu a hraje si tam se stavebnicí s auty. Nahlas se směje tomu, co Robin říká.

8:32 Paní ředitelka zvoní na zvoneček a upozorňuje děti, že mají začít uklízet. Zároveň říká, že doufá, že Petrovi někdo pomůže uklidit ten domeček, když jich tam bylo tolik. Petr si stoupne a volá na Aničku a Janu, ať mu jdou pomoci, že ony si s ním přece také hrály. Holky ale ještě dodělávají cukroví a také to musí uklidit, takže ho celkem ignorují. Pomocť mu jdou ale ostatní děti.

Martin si sedne na čáru a čeká na ostatní, vedle něj se hned začnou posazovat i ostatní kluci.

Jana si také sedne na zem a všimne si, že si kousek vedle ní přisedla Kamča. Jana: „Ty ne! Vedle tebe nechci. Já jdu hlídat místo holkám.“ A odsedne si o kus dál.

Petr vrazí zezadu do malé Ilonky a ještě jí vynadá, že měla dávat pozor (přitom ona ho vidět nemohla), říká to ovšem s úsměvem.

8:45 Všechny děti douklidily a jsou připravené na čáře. Jde k nim paní ředitelka a začínají zpívat. Až na 2 děti se všichni zapojují. Jana s Petrem si to opět užívají a především Martin se snaží hodně zapojovat. Děti si mají vytvořit dvojice a tančit do rytmu písničky. Poté ještě cvičí, protahují celé tělo. Paní ředitelka Martina moc chválí a dává ho za příklad.

Jana sedí těsně vedle Monči. Byla s ní i ve dvojici. Teď přehání, jak je to těžký, aby Monču pobavila. Během hry Janě podává Kája ruku. Ta se ale od ní odtáhne a pronese: „Já s tebou nechci bejt.“ A jde hned hledat Monču.

9:10 končí aktivita a jde se na svačinu.

Během svačiny Petr velmi chvátá, aby si mohl jít opět hrát. Jana si povídá s Mončou u jídla. Martin po svačině čeká, že mu paní ředitelka zadá práci pro předškoláky. Ta si je vezme všechny stranou a trénují držení tužky a kroužení zápěstím. Poté společně kreslí na velký papír (pouze předškoláci).

9:30 odcházím

Příloha 2: Strukturovaný rozhovor s učitelkou mateřské školy

Rozhovor s učitelkou o Markovi

- 1. Jak podle vás Marek vychází s ostatními dětmi ve své třídě?**
Bez problémů. Je velmi komunikativní. Neměl nikdy velké problémy.
- 2. S čím nebo na co si podle Vás nejraději hraje?**
Nejradši má různé konstruktivní hry jako je lego. Hodně ho ale baví i námětové hry jako je hra v kuchyňce. V podstatě s ničím ale nemá problém.
- 3. Hraje si většinou individuálně nebo s ostatními dětmi?**
Většinou s ostatními. Občas si ale hraje i sám a nevadí mu to.
- 4. Ke komu tady má nejbliže?**
Vždycky vyhledával ty klidnější děti. I když je pravda, že ke konci roku už i ty divočejší. Ale nejlepšího kamaráda tady asi nemá.
- 5. A je tu naopak někdo, s kým příliš ne vychází? A proč?**
Ne.
- 6. Přijde vám, že jeho postavení v kolektivu je spíše dominantní nebo naopak submisivní? Respektive, dokáže se v kolektivu prosadit mezi ostatními?**
Ke konci roku už určitě dominantní, dokáže se prosadit mezi ostatními.
- 7. Chová se často tak, aby pobavil své okolí?**
Nemá potřebu.
- 8. Mění se často jeho nálada během dne?**
Výrazně ne, jen občas je trochu zamlklejší.
- 9. Stává se někdy, že by byla jeho emoční reakce na nějakou situaci přehnaná? Nebo reaguje vždy opodstatněným způsobem?**
Ne.
- 10. Máte pocit, že během komunikace s vámi k vám přistupuje jinak než jeho vrstevníci? (Například bez studu a otevřeně?)**
Je velmi ostýchavý, zstrašený a plachý.
- 11. Všimla jsem si, že děti za vámi často chodí s tím, že si na něco nebo někoho stěžují. Liší se to u Marka v porovnání s jeho vrstevníky?**
Chodí hodně, potřebuje pomoc dospělého při řešení konfliktu.
- 12. Dá se říci, že se při komunikaci více obrací na dospělé a chce si povídat především s nimi?**
Bud' půl na půl nebo tak 60/40 pro děti. Komunikace s vyučujícím je ale dostačující. Hodně rád nám něco vypráví.

Rozhovor s učitelkou o Janě

- 1. Jak podle vás Jana vychází s ostatními dětmi ve své třídě?**
Jak kdy, podle toho, jak se vyspí. Má svůj okruh kamarádů, s kterými se baví a ostatní většinou odstrkuje.
- 2. S čím nebo na co si podle Vás nejraději hraje?**
Nejraději si maluje nebo něco vyrábí.
- 3. Hraje si většinou individuálně nebo s ostatními dětmi?**
Mají pouze svoji skupinku, ve které si hrají a s ostatními se v podstatě nebaví. Zároveň si ale i vydrží hrát sama a nevadí jí to.
- 4. Ke komu tady má nejbližší?**
K bráchovi.
- 5. A je tu naopak někdo, s kým příliš nevychází? A proč?**
Není tady vyloženě někdo, s kým by nevycházela, ale když má blbou náladu a chce se jí, dělá naschvály mě. Je pak taková hodně drzá.
- 6. Přijde vám, že její postavení v kolektivu je spíše dominantní nebo naopak submisivní? Respektive, dokáže se v kolektivu prosadit mezi ostatními?**
Dokáže se prosadit, chce velet.
- 7. Chová se často tak, aby pobavila své okolí?**
Ne.
- 8. Mění se často její nálada během dne?**
Ne vyloženě během dne, ale v průběhu týdne například ano. Občas přijde s dobrou náladou, občas přijde už ráno pěkně navztekaná a dělá scény již v šatně.
- 9. Stává se někdy, že by byla její emoční reakce na nějakou situaci přehnaná? Nebo reaguje vždy opodstatněným způsobem?**
No, lepší se. Dříve bývala hodně vzteklá kvůli nesmyslům, ale už se to zlepšilo.
- 10. Máte pocit, že během komunikace s vámi k vám přistupuje jinak než její vrstevníci? (Například bez studu a otevřeně?)**
Někdy je taková hodně drzá.
- 11. Všimla jsem si, že děti za vámi často chodí s tím, že si na něco nebo někoho stěžují. Liší se to u Jany v porovnání s jejími vrstevníky?**
Nijak zvlášť se to neliší. Možná jen trochu a to především proto, že je mnohem více všímavější než ostatní děti.
- 12. Dá se říci, že se při komunikaci více obrací na dospělé a chce si povídat především s nimi?**
Ano.

Příloha 3: Strukturovaný rozhovor s nadaným předškolákem

Rozhovor s Markem

Požádala jsem Marka, zda bych si s ním mohla popovídat. Posadili jsme se stranou od dětí k malému stolu. Připravila jsem ho na to, že bych se ho chtěla zeptat jen na pár věcí o tom, co rád dělá a podobně. Marek byl hodně stydlivý, nechtělo se mu moc odpovídat. Dávala jsem mu hodně času a prostoru. Jeho odpovědi byly hodně stručné a strohé.

1. Co rád děláš?

Jezdim na kole s maminkou a tatínkem.

2. S čím si nejradši hraješ?

S autíčkama.

3. Je něco, co se ti hodně líbí?

Můj králíček. (má doma živého)

4. Je naopak něco, co nemáš rád?

Dlouho přemýšlí a mlčí. Neví o ničem takovém.

5. S kým si nejradši hraješ?

Se ségrou.

6. Na co se nejvíce těšíš o prázdninách?

Až budu u babičky a u dědy.

7. A na co se nejvíc těšíš do školy?

Že si budu hrát s legem.

Rozhovor s Janou

Jana se celý den nezastavila a stále něco tvořila nebo si s někým povídala. Nezbylo mi nic jiného, než si k ní přisednout, když zrovna malovala u stolu obrázek. Moje přítomnost jí zjevně nijak nevadila a na otázky mi bez váhání odpovídala. Celkově jí rozhovor se mnou bavil, ač po skončení se nadšeně vrhla opět do kreslení.

1. Co ráda děláš?

Maluju.

2. S čím si nejradši hraješ?

S panenkami.

3. S kým si nejradši hraješ?

S Moničkou, Petrem a Aničkou.

4. Je něco, co se ti hodně líbí?

Mně se líbí, když mamka říká, že budou Vánoce.

5. A je naopak něco, co se ti hodně nelíbí, co nemáš ráda?

Když tady spinkáme po obědě.

6. Na co se nejvíce těšíš teď o Vánocích?

Na dárky.

7. A ještě na něco?

Na prázdniny.

Příloha 4: Seznam základních charakteristik nadaných dětí

Intelektově nadaný

Dítě se již brzy zajímá o písmena a učí se abecedu, spontánně se zajímá i o čtení. Dobře si pamatuje různá fakta a události a i jeho rozsah pozornosti je značný. Je velmi zvědavé a neustále svému okolí pokládá otázky „Proč?“.

Kreativně nadaný

Pro takové dítě je charakteristická bohatá fantazie a imaginace. To se může projevit především při hře s hračkami či při používání barev ve výtvarné práci. Rádo si pohrává s různými nápady. Velmi rádo se věnuje konstrukčním a námětovým hrám, ve kterých si modifikuje pravidla. Svou tvořivost může také vyjádřit již i v tomto věku v humoru.

Specifické oblasti – hudebně nadaný

Takové děti mohou rády poslouchat hudbu a projevit zájem o to - učit se již hrát na hudební nástroj. Dalším projevem může být výrazný smysl pro rytmus a při změně tempa hudby na to mohou reagovat změnou pohybů těla.

Specifické oblasti – výtvarně nadaný

Při výtvarných činnostech se dítě projevuje zvýšeným zájmem o tuto oblast jako například nadšením pro práci s různými výtvarnými materiály, zájmem o manipulaci s tužkou apod. Kreslení se objevuje velmi brzy.

Specifické oblasti – pohybově nadaný

Pro ně je typický výrazný zájem o pohybové aktivity a činnosti jako je cvičení, plavání, jízda na kole a různé sportovní soutěže. Tento zájem je doprovázen pohybovou všestranností. Může vynikat v koordinaci pohybů či v grafomotorice

Sociální oblast

Zde je typická nezávislost a samostatnost. Dítě rádo vede a organizuje společné hry a činnosti. Jsou u něj patrné projevy empatie a vcit'ování se do problémů ostatních. Používá své verbální dovednosti k ovlivňování druhých (např. při požádání o hračku) a často se pokouší navazovat kontakt se staršími dětmi.

Příloha 5: Informovaný souhlas zákonného zástupce

Jméno a příjmení dítěte:

Datum narození:

Jméno a příjmení rodiče/zákonného zástupce dítěte:

.....

Prosíme, parafrujzte.

- ✓ *Dávám tímto souhlas s pozorováním dítěte v rámci činností v MŠ pro účely bakalářské práce.*
- ✓ *Souhlasím s rozhovory s dítětem o jeho oblíbených činnostech..*
- ✓ *Souhlasím s tím, aby dítěti byly zadány některé úkoly (nikoliv testy) nad rámec řízené činnosti v MŠ. Materiály nebudou předány dalším subjektům.*

V dne

.....
Podpis rodiče/zákonného zástupce

Pozn. Můžete zanechat na sebe mailové či telefonické spojení, pokud byste si přáli být průběžně informováni.

Telefon:

Mail:

Jiné: