

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie



Bakalářská práce

Nadané dítě ve školní třídě
Gifted children in the classroom

Vypracovala: Adéla Marková

Vedoucí práce: PhDr. Jiří Mudrák, Ph.D.

PRAHA 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci „*Nadané dítě ve školní třídě*“ vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Praze, 9. dubna 2014

Adéla Marková

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce panu PhDr. Jiřímu Mudrákovi, PhD., za jeho cenné odborné rady, trpělivost, ochotu a čas. Dále bych ráda poděkovala nadaným dětem, jejich třídním učitelkám a matkám za účast v mém výzkumu, díky kterým mohla práce vzniknout.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá nadanými dětmi ve školní třídě. Hlavním obecným tématem mé práce je: Jaké to je být nadaným dítětem ve školní třídě? Výzkumná témata, na která jsem hledala odpověď, jsou následující: 1. Jak se lidé nejbližší nadanému dítěti podílí na rozvoji jeho nadání v kontextu školní třídy? 2. Jak jsou nadané děti vnímány svými vyučujícími, rodiči a jakým způsobem je tím ovlivňována jejich pozice ve školní třídě a průběh jejich vzdělávání? 3. Jaký vztah mají děti projevující výjimečné nadání se svými spolužáky a třídní učitelkou?

V teoretické části předkládám základní přehled současného výzkumu nadání a jeho rozvoje. Velkou pozornost v práci věnuji sociálním faktorům ovlivňujícím rozvoj nadání, kam zahrnuji ve shodě s Mönksem (1993) rodinu, vrstevnickou skupinu a školu. Praktická část práce je koncipovaná formou kvalitativní více-případové studie se třemi nadanými dětmi, jejich matkami a třídními učitelkami. Sběr dat probíhal formou semi-strukturovaného rozhovoru. Získaná data byla následně analyzována prostřednictvím kategorizace a kódování.

Hlavním zjištěním výzkumu je, že rodina hraje klíčovou roli při rozvoji nadání, zároveň se také podílí na pozici nadaného dítěte ve školní třídě a to především tím nakolik rodiče své dítě „nálepkují“ jako nadané. Z výzkumu dále vyplynulo, že akcelerace v podobě docházení dítěte na daný předmět do vyšší třídy může být vhodným způsobem vzdělávání nadaných dětí a zásadně neovlivňuje jejich pozici ve třídě.

KLÍČOVÁ SLOVA

Nadání, nadané dítě ve školní třídě, případová studie, rodina, škola, vrstevníci

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the issue of gifted children in the classroom environment. The main general topic of my thesis is: What is it like to be a gifted child among other children in the classroom? The topics of research to which I sought answers are as follows: 1. How do the closest people around the gifted child participate in developing its talents in the context of the classroom? 2. How are gifted children perceived by their parents and teachers and how it influences their position among their peers and also how it affects their educational process?. 3. What kind of relationships do the extraordinarily talented children have with their classroom peers and their teacher?

In the theoretical part of the thesis a basic overview of current research of giftedness in children and its development is summarized. Much attention is devoted to social factors that have an influence on the talent development. In accordance with Mönks (1993) I determined family, age-peer group, and school environment to be those factors. The practical part of the thesis is carried out as a qualitative multi-case study with three gifted children, their mothers and their teachers. The data collection was done through semi-structured conversations. The obtained data was subsequently analyzed using categorization and coding.

The main finding of the thesis is that family plays the key role in the talent development process of a child and at the same time it also contributes to and influences the position of the child among its peers, especially by how much they label their child as a gifted one. The results also showed that the acceleration of child's talent in form of attending a higher class of the particular subject is a suitable way of educating the gifted children and it doesn't fundamentally change their position among their age-peers.

KEYWORDS

Gift, gifted children in the classroom, case study, family, school, peers

OBSAH

ÚVOD.....	1
I. TEORETICKÁ ČÁST	2
1. Nadání – úvod.....	2
1.1. Pojmy nadání a talent	2
1.2 Definiční nadání.....	3
1.3 Druhy nadání	6
1.4 Matematické nadání	7
1.5 Modely nadání	9
2. Charakteristika dítěte mladšího školního věku	11
3. Charakteristika nadaného dítěte	13
4. Typy nadaných dětí.....	15
5. Sociálně-emocionální problémy nadaných dětí	18
6. Problémové projevy nadaného žáka ve vyučování	20
7. Sociální faktory podílející se na rozvoji nadání.....	21
7.1 Rodina	21
7.2 Škola.....	23
7.2.1 Možné způsoby vzdělávání nadaných dětí	24
7.2.2 Učitelé nadaných dětí	26
7.2.3 Školní třída	28
7.2.4 Pozice nadaného žáka ve třídě.....	29
7.3 Nadané dítě ve vrstevnické skupině	31
II. PRAKTICKÁ ČÁST	33
1. O studii.....	33
2. Cíle výzkumu a výzkumné otázky	33
3. Metodologie výzkumu	34

4. Výzkumný vzorek	34
5. Sběr dat	35
6. Analýza dat	36
7. Výsledky	36
7.1 Případová studie Adama.....	36
7.2 Případová studie Dan.....	44
7.3 Případová studie Petra	50
8. Diskuze	56
9. Závěr	61
10. Literatura.....	63
11. Přílohy.....	67

ÚVOD

Děti projevující výjimečné nadání, mohou být považovány za ideál, především u rodičů a učitelů. Také mohou vyvolávat pocit odlišnosti či sociálního vyloučení z kolektivu spolužáků, kde nadaní jedinci koexistují s ostatními ve třídě v rámci každodenního kontaktu. Jaké to je být nadaným dítětem ve školní třídě?

Cílem mé bakalářské práce je přiblížit tuto problematiku právě očima nadaných dětí, jejich matek a třídních učitelek, které obecně považuji za nejdůležitější osoby pro děti s nadáním i bez něj. V mé studii jsem se zaměřila na tři chlapce s matematickým nadáním ve věku 9 a 10 let. Stanoveným cílem práce je zjistit, jak se lidé nadanému dítěti nejbližší, podílí na rozvoji jeho nadání v kontextu školní třídy. Také mě zajímá, jak jsou nadané děti vnímány svými vyučujícími, rodiči a jakým způsobem je tím ovlivňována jejich pozice ve školní třídě i průběh jejich vzdělávání. Třetím stanoveným cílem je podat obraz o tom jaký vztah mají děti projevující výjimečné nadání se svými spolužáky a třídní učitelkou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Nadání – úvod

V první kapitole se pokusím hlouběji proniknout do problematiky nadání. Pokusím se o vymezení pojmu nadání a talentu, uvedu několik definic, na základě kterých se budu snažit zformulovat svou vlastní. Dále představím jednotlivé druhy nadání, kdy stěžejní pro mě bude nadání matematické, a to vzhledem k výběru dětí, které vykazují mimořádné schopnosti právě v této oblasti. Závěrem první kapitoly nastíním některé z modelů nadání, z nichž se jeden stane podkladem pro zbytek mé práce.

1.1. Pojmy nadání a talent

Mnoha českým i zahraničním autorům se i přesto, že je problematice nadaných jedinců věnována pozornost více než 100 let (Machů, 2010), nepovedlo najít jednotný pohled na tyto pojmy, autoři tak používají a definují tyto pojmy odlišně. Někteří se přiklání k ekvivalenci těchto pojmů, jiní zase pojem „nadání“ a „talent“ diferencují. Takovým příkladem je kanadský teoretik F. Gagné, pro kterého je nadání „*vlastnictví a používání netrénovaných a spontánně vyjádřených vrozených schopností (tzv. vynikající schopnost a dar)*“ (2004, s. 120). Talent pak označuje za schopnost nebo dovednost, která je systematicky rozvíjena díky působení okolního prostředí (Gagné, 2004). Tento vztah můžeme také vyjádřit termíny genotypické a fenotypické nadání (Machů, 2010).

V souvislosti s diferenciací „nadání“ a „talentu“ lze zmínit také J. Laznibatovou, která odkazuje na analýzu prací různých autorů, kterou provedl v roce 1985 ve své knize M. Musil. Analýza spočívala v hledání společných a rozdílných znaků v definicích obou pojmů. Za společné považuje předpoklady na straně osobnosti, které podmiňují mimořádně úspěšnou činnost, výkon a produktivitu v určité oblasti (Laznibatová, 2007). Kromě toho, že jsou oba pojmy většinou vztahovány ke schopnostem a dalším vlastnostem osobnosti, je dále rozdělil na kvantitativní a kvalitativní rozdíly (Hříbková, 2009). A právě na základě kvalitativních rozdílů se J. Laznibatová přiklání k diferenciaci pojmů (Laznibatová, 2007).

Na druhé straně jsou autoři, podle kterých nadání úzce souvisí s pojmem talent. Takovým příkladem je Fořtík a Fořtíková, kteří hovoří o nadání jako o „*kvalitativně osobitým souhrnu schopností, které podmiňují úspěšné vykonávání činností*“ (2007, s. 12). Z dalšího pohledu je pak nadání chápáno jako rozumový potenciál nebo inteligence, souhrn vloh a vrozených daností. Talent definují jako „*vysokou úroveň rozvoje schopností, především speciálních*“ (2007, s. 12). Dále lze podle nich hovořit o talentu na základě výsledků činností člověka, které se vyznačují novostí a originalitou přístupu (Fořtík, Fořtíková, 2007).

V. Dočkala chápe nadání, „*jako složku osobnosti člověka, která je zodpovědná za regulaci jeho činnosti, a to jak v kvalitativním (druh činnosti), tak v kvantitativním významu (výkonnost, úspěšnost v činnosti)*“ (1987, s. 25). Poukazuje na možnost toho, že někteří odborníci pouze využili existenci dvou různých termínů, ale dále neobjasnili, proč se pojmy rozhodli diferencovat. Dočkal se domnívá, že za nimi nestojí skutečně různé, vědecky zdůvodněné pojmy a sám pak používá „talent“ a „nadání“ za synonyma (Dočkal, 2005). K tomuto pojetí se pak dále přiklání řada dalších autorů, např. Mönks a Ypenburgerová (2002), Hříbková (2009), Machů (2006), Portešová (2011) i další. Z mezinárodního hlediska se také považuje za vhodné pojmy neodlišovat, protože například francouzština, maďarština nebo polština vůbec nemají pojem, který by byl analogický k českému výrazu „nadání“ a zcela si vystačí s pojmem talent (Dočkal, 2005). Ve své práci bych se ráda vyhnula případnému nedorozumění, a proto tyto pojmy dále používám jako synonyma.

1.2 Definice nadání

Pravděpodobně nejcitovanější definicí nadání je definice autora S. P. Marlanda. Podle této definice by nadané a talentované děti měly být identifikovány kvalifikovanými profesionály jako jedinci, kteří jsou díky výjimečnému potenciálu schopni mimořádných výkonů. Tyto děti vyžadují odlišný vzdělávací program, který není běžně poskytován regulárními školami, aby mohly realizovat svůj osobní přínos pro společnost. Mezi děti, které jsou schopné mimořádného výkonu, pak řadíme ty, které dosahují úspěchů nebo vykazují potencionální schopnosti v některých z následujících oblastí, zvlášť nebo v kombinaci: všeobecná intelektuální schopnost, specifické akademické schopnosti, tvořivé nebo produktivní myšlení, vůdčí schopnosti, umělecké schopnosti a psychomotorické schopnosti (Mönks, 1993).

Psychomotorické schopnosti byly později z definice vyňaty vzhledem k tomu, že umělecký pohybový talent (např. tanec) je obsažen v oblasti uměleckých schopností (Jurášková, 2006). Podle některých odborníků, ale definice není dostačující a autor opomíjí například jakýkoliv vztah k sociálnímu prostředí, chybí zde rodina, přátelé, škola (Mönks, Ypenburg, 2002).

Definic se nabízí celá řada. L. J. Lucita (1964, dle Hříbková, 2009, s. 40-41) se v 60. letech pokusil utřídit celkem 113 definic pojmu nadání. Klasifikační schéma definic, které analyzoval je následující:

1. Ex-post-facto definice jsou definice autorů, kteří se zajímali o geniální historické osobnosti. Při vymezování pojmu nadání autoři vycházeli z proslulosti a osobnostních charakteristik těchto osob.
2. Nejpočetnější skupinu tvořily IQ definice, které se začaly objevovat se vznikem testů inteligence. Nadání je zde vymezováno jako hodnota IQ, která přesahuje hranici 130. Tento typ definice použil například L.Terman (Laznibatová, 2007).
3. Podnětem ke vzniku této definice byla kniha P.Wittyho „The gifted child“, publikována v roce 1951, která učinila „vpád“ pojmu nadání do oblastí, které se dříve nespojovaly s nadáním. Tato třetí definice, nazvaná sociální, souvisí s rozšířením konceptu nadání, problematikou lidských činností a oblastí, ve kterých jedinec podává vysoké výkony.
4. Dalším typem jsou definice procentuální, které vyjadřují, kolik procent jedinců daného ročníku populace se vztahuje k nadaným.
5. V kreativních definicích se do popředí dostává tvořivost, která tak získává dominantnější postavení před inteligencí.
6. Poslední definice se opíraly o Guilfordův model struktury intelektu, kde se za jádro nadání považovaly myšlenkové operace.

J. Lucita nebyl jediný, kdo se pokoušel klasifikovat rozsáhlý soubor definic nadání. Zmínit bych dále mohla například autory Gearhearta, Weishahna a Gearheartovou (1988, dle Jurášková, 2006, s. 12), kteří rozdělují definice nadání do

tří proudů. Prvním proudem jsou definice založené na inteligenčním kvocientu, kam se řadí jedinci, jejichž hodnota IQ přesáhne určitou hranici. Ty pak považujeme za nadané. Do speciálního programu pro nadané se zařazují ti jedinci, kteří se umístí na předních příčkách v různých testech, jako jsou testy inteligence, matematické testy, akademické výkony, a zároveň patří mezi prvních 10 % úspěšných řešitelů v rámci dané školy. Druhý proud definic je zaměřený na talent. Zde se vychází z jasně viditelného nadprůměrného výkonu v určité oblasti, kterou může být matematika, hudba, tanec, apod. Třetím a posledním proudem definic jsou definice založené na kreativitě. Zde je tvořivost považována za základní složku nadání, kdy nejde jen o uměleckou tvořivost, ale především o kreativitu, kterou nacházíme v nejrůznějších oblastech lidské činnosti. Autoři dále rozšiřují pojetí definic na základě potenciálu nadání do dvou kategorií. První kategorie je nadání, které je založené na určitém výkonu, je prokazatelné a etablované. Druhá kategorie zahrnuje nadání potenciální, na úrovni schopností a oproti první kategorii neetablované.

Mönks s Ypenburgovou rozlišují čtyři různé modely nadání. Jsou jimi:

1. *Modely založené na schopnostech.* Toto pojetí tvrdí, že schopnosti jsou stabilní, v průběhu života neměnné a lze je zjistit již v raném věku. Nejznámějším zastáncem tohoto pojetí je Lewis M. Terman.
2. *Modely kognitivních složek.* Již podle názvu můžeme snadno odvodit zájem badatelů o procesy zpracování informací. Předmětem zájmu jsou kvalitativní rozdíly v informačních procesech, kdy se výzkumníci snaží o porovnání vysoce nadaného dítěte s průměrně nadaným dítětem. Klíčovým se zde stává způsob, cesta k cílovému produktu nikoliv konečný produkt. Německý autor Hermann Ruppell navrhuje místo inteligenčního kvocientu mluvit o QI, kdy QI znamená kvalitu zpracování informací (Hříbková, 2009).
3. *Modely orientované na výkon.* V pořadí třetí pojetí spatřuje rozdíl mezi vlohami a realizací vloh. Dostatečným důkazem nadání zde nejsou schopnosti či potenciál, ale předmětem zájmu je přenos těchto vloh do výkonů. Velkou úlohu zde hraje také užší okolí dítěte, které může

zapříčinit nerozvinutí vloh, a to především v případě nevzdělaných rodin.

4. *Sociokulturně orientované modely*. Předpokladem pro realizaci vzniku vysokého nadání je v tomto pojetí vhodné spolupůsobení faktorů individuálních a sociálních. Vznik mimořádných výkonů u jedinců je závislý na politické a hospodářské situaci. Mönks s Ypenburgerovou ilustrují situaci na tomto příkladu: „*když se vzdělávací politika země soustředí např. jen na skupinu průměrných a slabších, budou nadaní a vysoce nadaní žáci ve školách dostávat málo možností podněcujících nadání*“ (2002, s. 18). V tomto případě pak mají žáci malou šanci rozvinout a patřičně využít své vlohy a schopnosti (Mönks, Ypenburgerová, 2002).

Na základě již zmíněných přehledů definic jsem se pokusila vytvořit vlastní definici nadání: za nadaného jedince lze považovat osobu schopnou mimořádných výkonů v určité oblasti, kdy můžeme předpokládat, že základem je určitý genetický dar, který je potřeba dále rozvíjet na základě vnitřních a vnějších faktorů, kterými jsou osobnost jedince a podnětné prostředí. Pokud se některý z faktorů neubírá tou správnou cestou, může být nadání potlačeno a postupně zaniknout.

1.3 Druhy nadání

V současné době se můžeme setkat s různými klasifikacemi nadání. Hříbková například uvádí dva základní druhy klasifikace, a to horizontální a vertikální. V případě horizontální klasifikace jde o členění nadání podle druhů činností, ve kterých se zrovna nadání projevuje. V tomto případě pak můžeme hovořit o nadání matematickém, hudebním, výtvarném apod. Každé z těchto nadání lze dále členit nebo naopak včlenit do obecnější skupiny (Hříbková, 2009). Například intelektové nadání, které je často zmiňované jako nadání pro vědu, se dále dělí na technické, vědecké, organizační, matematické, jazykové (Dočkal, 1987). V klasifikaci vertikální pak jde o rozlišení nadání podle stupně aktualizace. Dělí se dále na latentní (potenciální) a manifestované (aktuální), kterým se rozumí výkony a projevy jedince podávané v současné době. Potenciální nadání je naopak možností, kterou můžeme využít pouze při vhodných podmínkách v budoucnosti (Hříbková, 2009).

Pokud bychom vycházeli ze širších definic, nadání bychom rozdělili podle Parlandové, Clarkové, Kingové (dle Jurášková, 2006, s. 21) na: akademické, tvořivé, vůdčí, umělecké a intelektové. *Akademické nadání* se projevuje nejčastěji ve školním prostředí, kde dítě prokazuje vysoké schopnosti v určitém školním předmětu (přírodní vědy, cizí jazyky, atd.). Další oblastí je *tvořivé nadání*, jež se projevuje vysokými schopnostmi v oblasti tvořivé produkce. *Vůdčí nadání* se projevuje ve schopnosti vedení osob a kvalitní mezilidské komunikace. V *uměleckém nadání* dominují schopnosti především ve výtvarném nebo dramatickém umění, či v performační oblasti, jakou je například tanec nebo hudba.

Intelektové nadání se zkoumalo ze všech druhů nadání nejčastěji. Díky tomu o něm psychologové získali mnoho poznatků a vytvořili nejvíce teorií, často i protichůdných (Dočkal, 2005). Dříve bylo intelektové nadání ztotožňováno s inteligencí, v dnešní době se od tohoto pojetí ustupuje a čím dál tím více se dává do souvislosti s celou osobností člověka (Musil, 1987).

Intelektovému nadání se rovněž věnoval R. J. Sternberg, který rozlišuje tři základní druhy: analytické, syntetické (tvořivé) a praktické. *Analytické nadání* obsahuje podle Sternberga uvědomělé nasměrování mentálních procesů na hledání a promyšlené řešení problému. *Kreativní* neboli syntetické (tvořivé) nadání je významné pro řešení problému běžného života. Patří sem osoby s vysoce rozvinutými schopnostmi a divergentním myšlením. *Praktické nadání* se vyznačuje schopností aplikovat analytické a tvořivé schopnosti v každodenním životě (Sternberg, 2001).

1.4 Matematické nadání

Do mého výzkumu jsem vybrala tři chlapce, kteří vykazují mimořádné nadání v oblasti matematiky. Proto se tomuto druhu nadání věnuji v práci podrobněji.

V případě matematického nadání se bezesporu jedná o intelektový talent. Jeho speciálními charakteristikami jsou matematické schopnosti a matematické zájmy (Dočkal, 2005). Jedním z nejstarších výzkumníků zabývajících se tímto typem nadání byl C. Burta, který na základě podrobného sledování dětí s nadprůměrnými schopnostmi v matematice vypracoval seznam některých základních charakteristik matematicky nadaného dítěte. Do seznamu patří: „*dlouhodobá paměť, vysoká inteligence, široký rozsah pozornosti, emocionální stabilita, sklon k introvertní než*

extrovertní tendenci, zájem o čísla a jejich vlastnosti už od útlého věku, schopnost deduktivního myšlení, schopnost induktivně chápat formální materiál, lehkost při vnímání a chápání formálních schémat, vzorců a obrazců, všeobecná pohotovost abstraktně, formálně či symbolicky myslet a tak podobně.“ (Burta, 1928 dle Musil, 1987, s. 78). Z výčtu charakteristik je zřetelné, že matematické schopnosti by měly fungovat na pozadí všeobecné inteligence. To dokládají i výsledky odborníků, kteří poukazují na určitý vztah mezi výkonem v inteligenčních a matematických testech, kdy se korelace mezi všeobecnými a speciálními matematickými schopnostmi pohybovala v rozpětí hodnot $r = 0,25$ až po $r = 0,09$ (Laznibatová, 2007).

Na druhé straně stojí autor teorie rozmanitých inteligencí Gardner, který varuje před chápáním logicko-matematické inteligence jako archetypu inteligence všeobecné. Zastával názor, že není pouze jedna všeobecná inteligence, jak se doposud uvádělo. Podle něho je 7 základních na sobě nezávislých rozdílných inteligencí, které by měly být rozvíjeny a zdokonalovány. Jednou z nich je právě logicko-matematická inteligence (Gardner, 1999).

Soubor schopností, které Gardner nazývá logicko-matematickou inteligencí, vzniká na základě konfrontace se světem předmětů. První a nejdůležitější logické znalosti získává už malé dítě díky kontaktu s předměty okolního světa, které přerovnává a zjišťuje jejich počet (Gardner, 1999).

S mimořádnými dovednostmi, jakými jsou například početní úkony, se můžeme setkat již u dětí předškolního věku. V období mladšího školního věku se matematické schopnosti diferencují, a pokud se jedná o rodící se talent, můžeme sledovat nejen relativně mechanické počtářské schopnosti a dovednosti, ale i zárodky matematického myšlení (Dočkal, 2005).

Matematicky nadaní jedinci nachází uplatnění především ve vědecké práci, specificky ve fyzice. Gardner (1999) uvádí několik příkladů z minulosti: *„díky řeckým studiím o kuželosečkách z doby okolo roku 200 př. n. l. mohl Johannes Kepler v roce 1609 objevit zákony pohybu planet. V době méně vzdálené využila kvantová mechanika Hilbertovu teorii integrálních rovnic a diferenciální geometrii“* (1999, s. 167). Nacházeli a stále nachází uplatnění i v jiných vědních disciplínách. Jako nadaný matematik se pak jedinec může uplatnit například v oblasti psychologie, kulturologie

apod. (Dočkal, 2005). Jedinec s takovým typem nadání musí být absolutně přesný a neustále pochybovat. Jeho nejproduktivnější období je nejpozději do 30/40-ti let života (Gardner, 1999).

1.5 Modely nadání

Modelů nadání je několik a řadí se od těch nejjednodušších, kam bychom mohli zařadit např. Renzulliho model tří kruhů, až po multidimenzionální, kam patří například Mnichovský model nadání a talentu. Tak, jak jsem výše popisovala rozmanitosti definic nadání, je tomu i u modelů nadání, které jsou značně odlišné a dělíme je podle různých kritérií do několika podoblastí. Modely zmiňuji především proto, že zásadně ovlivnily teoretické i praktické zkoumání intelektových a neintelektových schopností (Machů, 2010).

1.5.1 Renzulliho tříkomponentový model

J. Renzulli je autor velmi známého a často aplikovaného modelu koncepce nadání, který vznikl na základě analýz řad empirických studií o problematice nadaných jedinců (Hříbková, 2009). Přesto se na různých odborných konferencích nebo v literatuře, objevily k práci autora velmi rozporuplné reakce (Renzulli, 2008). Nadání je podle Renzulliho výsledkem interakce tří základních dimenzí, kterými jsou nadprůměrné, ačkoliv ne nutně mimořádné všeobecné schopnosti (*above-average ability*), vysoká úroveň kreativity (*high levels of creativity*) a osobní angažovanost v úkolu (*task commitment*). Je nutné doplnit fakt, že žádná z těchto složek sama o sobě nadání netvoří, avšak všechny tři složky přispívají k nadání stejnou měrou a je potřeba jejich vzájemná interakce (Renzulli, 2012). Tento koncept vznikl v polovině roku 1970 a Renzulli ho nazývá *Tříkomponentový model nadání* (obr. 1., viz příloha) (Renzulli, 2003).

První dimenzí nadání je nadprůměrná všeobecná schopnost, kam Renzulli řadí například paměť, schopnost získávat informace a integrovat zkušenosti, numerické, verbální a prostorové usuzování. Ve své podstatě se jedná o proměnnou ekvivalentní konstantu IQ. Druhým souborem vlastností je vysoká úroveň kreativity (neboli tvořivosti), kam Renzulli řadí originalitu myšlení, evaluaci a fluenci myšlení a také flexibilitu. Třetím a posledním souborem vlastností je osobní angažovanost v úkolu, kde se jedná o neintelektový soubor vlastností a lze ho charakterizovat jako výběrovou

či zaměřenou formu motivace, kterou chápe jako množství energie zaměřené na konkrétní problém i na konkrétní oblast činnosti (Renzulli, 2012). K popisu vlastností této skupiny používá termíny vytrvalost, trpělivost, oddanost práci, sebedůvěra a silná úkolová orientace (Hříbková, 2009).

Renzulli se k výběru nadaných jedinců staví mnohem liberálněji než ostatní autoři a zdůrazňuje možnou diskriminaci osob s nejvyšším potenciálem pro mimořádné úspěchy. Tvrdí, že velký počet nejproduktivnějších osob nejsou nutně „jedničkáři“ nebo ti co dosahovali ve standardizovaných testech nad 95 percentil (Mönks, 1993). Dokazují to například studie M. A. Wallacha, který se zabýval vztahem mezi testy studijních předpokladů a profesními úspěchy v dospělosti. Zjistil velmi slabý vztah mezi skóre testů a úspěchy v reálném světě, což potvrzují i další studie (Renzulli, 2012).

1.5.2 Mönksův triadický model vzájemné závislosti

Na Renzulliho koncept nadání navázal holandský vývojový psycholog Mönks (Mason, Mönks, 1993) s modelem, který nazývá „*triadický model vzájemné závislosti*“ (Triadic Interdependence Model of Giftedness) (obr. 2, viz příloha). Domnívá se, že Renzulliho koncept je silně zaměřen na osobnostní rysy a chybí mu sociální kontext. Mönks tedy ve svém modelu doplňuje sociální kontext a zdůrazňuje interaktivní a vývojovou povahu nadání. Jeho koncept se skládá ze dvou triád, kdy jedna triáda je osobnostní a druhá formující prostředí. Nahrazuje Renzulliho angažovanost v úkolu *motivací*, která zahrnuje angažovanost v úkolu, riskování, perspektivní budoucnost, očekávání a schopnost plánování. Změnu provedl i v pojmu všeobecné nadprůměrné schopnosti, který změnil na *vysoké intelektuální schopnosti*. Odůvodňuje to hranicí 5-10 %, kam řadí nadané jedince. Renzulli se v tomto směru přikláněl k hranici 15-25 % školské populace, která by podle něj měla být zahrnuta do rozšířených programů, přesahujících běžný rámec školních osnov. Mönksova nová triáda zahrnuje sociální oblast, v níž se dítě či dospívající vyvíjí. Mönks tvrdí, že: „*vznik a rozvoj potenciálu nadaných závisí do značné míry na podpůrném prostředí*“, kam řadí rodinu, školu a vrstevnickou skupinu (Mönks, 1993, s. 94).

1.5.3 Gagného diferencovaný model nadání a talentu

Hlavní myšlenkou Gagného DMGT (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*) je transformace vynikajících vrozených schopností (nadání) do systematicky rozvinuté dovednosti (talent). Jednoduše řečeno jde o přeměnu „darů“ v talent. Nadání definuje jako přirozenou schopnost podávat nadprůměrné výkony nejméně v jedné oblasti a talent označuje jako vynikající rozvinutou schopnost, získanou systematicky rozvíjenými dovednostmi. Vrozené nadání dále rozděluje do čtyř širokých oblastí schopností: intelektuální, kreativní, socio-afektivní a senzomotorické, které se projevují podle toho, jak si jedinec osvojuje nové dovednosti v dané oblasti. Vývojový proces přeměny nadání v talent může mít čtyři různé formy: zrání, neformální vzdělávání, formální non-institucionální učení a formální institucionální učení. Gagné dále předpokládá existenci tří komponent, které se podílejí na rozvoji nadání a napomáhají či naopak brání procesu přeměny vrozeného nadání v talent. Katalyzátor intrapersonální zahrnuje vnitřní faktory, jakými jsou osobnostní proměnné (motivace, vůle, schopnost sebeřízení). Neopomíná ani vnější faktory, které nazývá katalyzátory prostředí. Sem řadí například významné osoby a události, životní podmínky a vzdělávací podpůrné programy. Třetím katalyzátorem je náhoda, která hraje významnou roli v interakci vlastností, které dítě zdědí a prostředí, do kterého se rodí. Gagné pohled na jednotlivé komponenty shrnuje do akronymu *C.GIPE*. Jednotlivé komponenty mají svoji hierarchii, kde náhoda hraje nejdůležitější roli a sestupně pak pokračují vrozené nadání (*gifts*), intrapersonální katalyzátory (*intrapersonal catalysts*), vývojový proces (*process*) a katalyzátory prostředí (*environmental catalysts*) (Gagné, 2004).

Jako nejinspirativnější model pro svoji práci spatřuji model Mönkse (1993), který jako jeden z prvních upozornil na důležitou roli sociálního prostředí. Tomu také věnuji v práci značnou pozornost a držím se přitom Mönksovi triády rodina, škola a vrstevníci.

2. Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Děti v mém výzkumu dosahují věku 9 a 10 let, což je vývojově řadí do období mladšího školního věku, kterým označujeme dobu od 6-7 let, kdy dítě vstupuje do školy, až do 11-12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy. Toto období bychom mohli z psychologického

hlediska označit jako věk střízlivého realismu, kdy je dítě plně zaměřeno na to, co je a jak to je. Objevuje se zde snaha pochopit svět kolem sebe. Tento charakteristický rys je možno pozorovat v mluveném i v písemném projevu, v kresbách, čtenářských zájmech a ve hře. Pro dítě je zprvu specifický „naivní“ realismus, kdy můžeme u dítěte pozorovat závislost na tom, co řeknou autority (především rodiče, učitelé, knihy) a teprve poté se jeho přístup ke světu stává „kriticky realistický“, kdy můžeme začít pozorovat blížící se dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Z hlediska kognitivního vývoje bychom podle Piageta děti ve věku 9 a 10 let zařadili do stádia konkrétních operací, které končí přibližně kolem 11.-12. roku života. Charakteristickým znakem toho období je schopnost mentálně manipulovat s vnitřními reprezentacemi. Dítě je také schopno decentrace, dokáže brát v úvahu více hledisek situace či objektů najednou. Dítě v tomto období však není schopno pracovat s abstraktními pojmy a hypotézami. Přejchod z předchozího stádia (předopereční stadium) do stádia konkrétních operací dokazuje Piaget klasickými pokusy se zachováním množství (Piaget, 1966).

Ačkoliv Piaget (1966) sehrál velmi významnou roli v oblasti vývoje inteligence a jeho teorie se stala velmi přínosnou pro celou psychologii, nevyhnula se vlně kritiky. S tou přichází například Gardner (1999), který poukazuje na zjištění, že některé věci nastávají u dítěte dříve než v Piagetově podání, některých nedosahují ani v pozdějším věku. Zmiňuje například projevy operačního myšlení, které se objevují u dítěte daleko dříve. Na druhé straně jsou zde důkazy, že někteří lidé, nacházející se na vrcholu svých intelektových schopností, nejsou schopni používat celou škálu formálně operačního myšlení (Gardner, 1999).

V mladším školním věku se také prohlubuje sociální vnímavost. Děti začínají lépe chápat důvody chování druhých lidí a zároveň si čím dál lépe uvědomují své vlastní schopnosti a nedostatky. Toto období se také vyznačuje silným poutem k přátelství, pro které je dítě schopné mnohé obětovat. Důležité je pro dítě udržení si pozice v určité skupině, která nemusí mít formální strukturu. Například chlapecké skupiny mají velmi silné uspořádání, které může připomínat hierarchii tlupy primátů. Děti mohou v určitých sociálních skupinách zaujímat protikladné postavení. Na jedné straně jsou to „šťastlivci“, kteří patří k dominantnějším členům skupiny a mají v ní jistá privilegia i pravomoce, na druhé

straně jsou to děti, které si nedokázaly vytvořit lepší pozici a na pomyslné čáře oblíbenosti jsou hodně pod hranicí. Tyto děti se poté mnohdy stávají obětí šikany a pociťují prázdnotu, smutek a samotu. Děti se v období mladšího školního věku také dokážou mnohem lépe vcítit do situace a emocí druhých (Gardner, 1999).

3. Charakteristika nadaného dítěte

Dříve se předpokládalo, že nadání je možné odhalit převážně na základě testování osobnostních charakteristik. Tato hypotéza o přímé souvislosti nadání a určitých osobnostních rysů nebyla nikdy podložena. Přesto se pro poradenské a pedagogické účely osvědčilo alespoň orientačně charakterizovat vlastnosti v období předškolního a školního věku. Nadané děti nemusí v tomto případě vykazovat všechny níže uvedené projevy, ale ani jejich výskyt nemusí být zárukou nadání (Machů, 2010).

Z mnoha seznamů charakteristik nadaných dětí preferuji seznam E. Machů, ta shrnuje charakteristiky různých autorů. Uspořádala je do tří základních okruhů: kognitivní charakteristiky, afektivní charakteristiky a psychomotorika (Machů, 2010).

Kognitivní charakteristiky:

- Bohatá slovní zásoba.
- Schopnost abstrakce a generalizace.
- Metakognitivní schopnosti.
- Kritické myšlení.
- Flexibilita a originalita myšlení.
- Smysl pro humor.
- Čtení.
- Paměť.
- Znalosti.
- Záliby a koníčky.
- Koncentrace pozornosti.
- Pracovní tempo.

Afektivní charakteristiky

- Denní snění.
- Motivace.
- Aktivita.
- Přecitlivělost a smyslová vnímavost.

Psychomotorika

- Jemná motorika.
- Hrubá motorika (Machů, 2010).

Pokud bych se zaměřila na děti projevující nadání v oblasti matematiky, využila bych charakteristiky jim specifické. Stručnou sumarizaci charakteristik uvádí například různí autoři (In Makrides, 2006):

- neobvykle velký zájem o matematiku, zvědavost,
- neobvykle bystré reakce, rychlé porozumění a aplikace matematických myšlenek, nadprůměrná schopnost abstraktně myslet a pracovat a schopnost uvědomovat si matematické vztahy a souvislosti,
- nadprůměrná schopnost přemýšlet o matematických úlohách a pracovat s nimi flexibilně a tvořivě, nikoli stereotypně,
- nadprůměrná schopnost přenášet poznatky do nových, neprobádaných matematických situací.

Výše zmíněný seznam není zcela dostačující, existuje řada dalších. Například J. Novotná s J. Zhoufem uvádí tři hlavní charakteristiky matematicky talentovaného žáka:

- ochota tvrdě pracovat (zahrnuje řadu charakteristik, např. rozhodnost, angažovanost, energičnost, vytrvalost, sebejistota, schopnost snášet stres a vyrušování),
- přirozená matematická zručnost,
- výrazná tvořivost (schopnost myslet odlišně, kombinovat zkušenosti a dovednosti ze zdánlivě neslučitelných oblastí a propojovat je do nových myšlenek a výsledků (Novotná, Zhouf, 2005, s. 98).

4. Typy nadaných dětí

Autoři Betts a Neihart na základě několikaletého pozorování, literárních recenzí a rozhovorů, dospěli k 6 typům nadaných dětí. Sestavili tedy jaký si model profilů nadaných a talentovaných dětí. Tento model má za účel přispět k lepší informovanosti pedagogů a rodičů o chování, pocitech a potřebách nadaných dětí. Zároveň poukazuje na rozdíly mezi nadanými dětmi a dává pokyny pro jejich identifikaci. Autoři zdůrazňují, že se jedná pouze o teoretický koncept nikoliv diagnostický model klasifikace (Betts, Neihart, 1988). Jednotlivé názvy typů nadaných dětí jsou převzaty z překladu autorky Š. Portešové ¹.

1. Úspěšné nadané dítě

Předpokládá se, že až 90% identifikovaných nadaných žáků ve školách spadá do této kategorie. Jsou to děti, které s pozorností naslouchají svým rodičům a učitelům a dokážou se dokonale přizpůsobit. Dobře se učí a dosahují vysokého skóre v testech dovedností a inteligence. Tyto děti nemají doma ani ve škole problémy s chováním, snaží se autoritám podřizovat a touží po jejich uznání.

Často u těchto žáků předpokládáme, že si se vším poradí sami, ovšem může zde nastat problém, že nadané dítě škola omrzí, začne systém využívat ve svůj prospěch a nebude vynakládat potřebné úsilí. Nadané děti tohoto typu nejdou za svými zájmy a cíli, pouze se vezou a hledají strukturu i směr u svých autorit. Stávají se tak závislými na svých rodičích a učitelích, od kterých sklízí obdiv, díky kterému se může zdát, že mají pozitivní sebepojetí. Ačkoliv dosahují vynikajících výsledků, nedaří se jim potřebné schopnosti a postoje osvojit. Tento typ nadaných dětí bývá mezi vrstevníky oblíben a nemá problém se začleněním do společenských skupin.

2. Vysoce tvořivé nadané dítě

Děti spadající do této kategorie jsou nadané v mnoha směrech. Velmi často se zde setkáváme s tím, že je problematické tento typ nadaných dětí zařadit do správného programu. Děti jsou velmi kreativní a stále vymýšlí něco nového. Na druhou stranu mohou působit jako děti tvrdohlavé, netaktní nebo sarkastické. Často se setkáváme s tím, že tento typ nadaných dětí neuznává autoritu a nesnaží se podříditi systému, který

¹ <http://www.nadanedeti.cz/pro-ucitele-typologie-deti>

pak nedokáže využít ve svůj prospěch. Problém může být v tom, že se jim dostává velmi málo pozornosti, podpory a ocenění. Tento typ dětí bývá často konfliktní doma, ve škole i mezi vrstevníky. Nadané děti mohou své spolužáky napadat, a tím se dostat na okraj společenské skupiny. Některé z nich mají na druhou stranu velmi dobrý smysl pro humor, který je dětmi oceňován. Ačkoliv se jedná o děti velmi kreativní, často mají negativní sebepojetí.

3. Nadané dítě maskující své schopnosti

Tento typ dětí se snaží své nadání skrývat, aby nevyčnívaly a zapadly do kolektivu nenadaných vrstevníků. Nejčastěji se jedná o dívky staršího školního věku, dále pak o motivované žáky, kteří intenzivně usilují o akademické nebo tvůrčí úspěchy, ale najednou prošli radikální změnou, při které veškerý jejich zájem upadl. To způsobuje negativní postoj rodičů i učitelů a následné vzdorovité a odmítavé chování nadaného dítěte. Velmi často tyto děti trpí úzkostí a nejistotou. Rodiče na ně naléhají a chtějí po nich, aby setrvaly ve vzdělávacím programu, bez ohledu na to, jak se dítě cítí. Největším přínosem pro tento typ nadaného dítěte je, když je akceptováno takové, jaké je.

4. „Ztroskotané, odpadlé“ nadané dítě

Do čtvrté skupiny autoři řadí děti hněvající se na sebe, na rodiče a na školní systém, který nechápe jejich potřeby. V důsledku toho se cítí být odmítnuty. Svoji zlost projevují zpravidla dvěma způsoby, buď se zlost projeví depresivním a odstrčeným chováním nebo zaujmou obranný postoj. Tyto děti mají často neobvyklé zájmy (cítí je nedoceněně) a ani nezapadají do školního kurikula. Škola je pro ně nepřátelským prostředím a zdá se jim bezvýznamná.

Nejčastěji jsou to nadané děti pozdě identifikovatelné, v některých případech třeba až na střední škole. Jejich pocit odmítnutí a zanedbání má za následek to, že jsou trpčí a cítí se dotčeně. Mívají velmi nízké sebevědomí a vyžadují blízký fungující vztah s dospělým, kterému mohou důvěřovat. Tradiční školní programy se v tomto případě nepovažují za vhodné a doporučuje se různý typ poradenství. Pro určení možných způsobů nápravy je nezbytné také diagnostické testování.

5. Nadané dítě s určitou vývojovou poruchou (nejčastěji se specifickou vývojovou poruchou učení.)

Pátým typem jsou děti s potížemi poruch učení nebo s určitým fyzickým či emočním znevýhodněním. Jejich chování není takové, jaké bychom od nadaných dětí očekávali. Často se u nich setkáváme s potížemi v oblasti grafomotoriky, pozornosti a s neschopností plnit školní úkoly. Děti se mohou cítit frustrovaně, odmítnutě, bezmocně či úplně izolovaně. Velmi často vykazují znaky stresu. Děti se snaží své nedostatky schovávat za tvrzení typu „*to je příliš nudné či hloupé*“. Můžeme u nich pozorovat nedočkavost nebo kritiku, kterou těžce nesou. Někdy využívají humor k ponižení ostatních, a to jen aby zakryly své pokulhávající sebevědomí. Snaží se vyhýbat neúspěchu a jsou velmi nešťastné, pokud se nenaplní jejich očekávání. Velmi často jsou tyto děti přehlíženy, považovány za průměrné. Dostává se jim péče pouze po té stránce nedostatkové, zanedbává se jejich nadání a silné stránky.

Problém může nastat se zařazením takového dítěte do jakéhokoliv programu pro nadané, jelikož tito jedinci tvoří u nás i v zahraničí stále okrajovou skupinu. Pro „*dvakrát výjimečně nadané děti*“, jak se jim u nás říká, nejsou v České republice doposud žádné edukační programy, které by rozvíjely jejich schopnosti, ani programy, které by vzdělávaly pedagogy v mezioborové problematice (Machů, 2006).

6. Autonomní nadané dítě

Tento typ si osvojuje školní systém bez problémů a velmi rychle se s ním naučí efektivně pracovat. Oproti prvnímu typu, který se ve škole snaží vynaložit co nejmenší možné úsilí, se tento typ ze školy snaží vytěžit maximum. Jsou to děti se silným a pozitivním sebepojetím, děti úspěšné, nezávislé, které spoléhají především na sebe a nebojí se riskovat. Setkávají se s kladnými ohlasy a podporou dospělých a jsou respektovány nejen jimi, ale i vrstevníky. Často se stávají vůdci třídních kolektivů. Nemají žádný problém s určením a dosažením vlastních cílů, ať se jedná o cíle osobní či vzdělávací. Důležitým aspektem těchto dětí je jejich cit pro osobní sílu. Uvědomují si, že jen oni jsou strůjci vlastního osudu a nikdo jiný jim v tom nepomůže (Betts, Neihart, 1988).

5. Sociálně-emocionální problémy nadaných dětí

V předchozí kapitole jsme se dozvěděli, jaké mohou být typy nadaných dětí. Na to bych ráda navázala a poukázala i na možné sociálně-emocionální problémy, se kterými se nadané děti mohou potýkat. Sociálně-emocionální problémy nadaných dětí zajímaly mnoho psychologů i výzkumníků a byl na ně proveden také nejméně jeden výzkum. Neihart (2002) například předkládá výsledky výzkumu, které poukazují na fakt, že nadané a talentované děti zvládají objevující se problémy přinejmenším stejně dobře, jako jakákoliv jiná skupina mladých lidí. Přesto výzkum poukazuje na situace, které mohou být zdrojem rizik pro sociální a emocionální vývoj nadaných dětí. Jsou jimi: 1. problémy vyplývající z jejich studijních úspěchů v porovnání s vrstevníky a z nevyrovnanosti v jejich vývoji, 2. běžné oblasti psychických reakcí na talent, zahrnující nedostatečný výkon (podvýkon) a perfekcionismus, 3. jejich dvojí identifikace jako dvakrát výjimeční, děti s poruchou učení nebo nedostatkem pozornosti a zároveň děti s nadáním (Reis, Renzulli, 2004).

Známý psycholog, zabývající se tímto tématem, James T. Webb (1993) rozlišil dva zdroje problémů u nadaných dětí. Jedním z nich jsou exogenní problémy, které vznikají primárně v důsledku interakcí nadaného dítěte s vnějším světem. Endogenní problémy se vyvíjí v závislosti na osobnosti jedince, bez ohledu na vnější prostředí. Některé z nich popisuje Machů (2010) ve své knize *Nadaný žák*:

1. Nerovnoměrný vývoj

U nadaných dětí se velmi často objevuje problém s disproporcionálním vývinem, který je zapříčiněn asynchronií mezi rozvinutou kognitivní oblastí a méně vyvinutou oblastí fyzickou, motorickou a sociálně-emocionální, která je ve srovnání s úrovní myšlení daleko zaostalejší. Tento rozpor může vyvolat různé problémy.

Myšlení versus motorika: nadané děti předškolního věku často zvládají plynulé čtení textu, ale problém nastává v základních motorických dovednostech, jako například neschopnost zavázat si tkaničku. Dalším typickým znakem jsou jejich méně rozvinuté grafomotorické schopnosti. V mladším školním věku se také může objevovat pomalejší a neúhledné psaní a kreslení.

Myšlení versus verbální projev: zde může nastat problém v nesprávném označení nadaného dítěte jako podprůměrného, a to vzhledem k neschopnosti dítěte své průměrně vyvinuté verbální schopnosti přetransformovat do srozumitelné podoby. To způsobuje nedorozumění mezi nadaným dítětem a vrstevníky či dospělými.

Myšlení versus emocionálně-sociální úroveň: hlavní potíží zde nastává v tom, že jedinec s rozvinutým myšlením sice dokáže pochopit mnohé náročné situace, ale vzhledem ke své emocionálně-sociální úrovni je nedokáže přiměřeně zvládnout. Tato asynchronie dále způsobuje řadu dalších problémů, které popisují níže.

2. Interpersonální vztahy

Inteligentní děti kolem sebe potřebují takové osoby, které sdílejí podobné nebo stejné zájmy a jsou jim vlastní stejně zralé myšlenkové pochody. V kolektivu vrstevníků si přijdou jako nepochopené a zažívají pocit osamocení. Většinou se tedy sdružují do společnosti starších dětí nebo dospělých. Takto nadaní jedinci mají tendence organizovat veškeré dění kolem sebe a vymýšlí si různá pravidla, která by mělo okolí dodržovat. To může způsobit konflikt mezi nadaným dítětem a jeho okolím. Velmi častý problém nastává také v neschopnosti navázat kontakt a spolupracovat s ostatními.

3. Rozsáhlá sebekritika

Zdrojem častých existenčních depresí je schopnost vidět možnosti a alternativy, které mohou u nadaných dětí vzbuzovat idealistické představy o tom, čím by mohly být, což může případně snižovat jejich vlastní sebevědomí. Oni totiž vidí, jak dlouhá cesta vede k dosažení ideálu.

4. Vyhýbání se riskování

Nadaní jedinci vidí nejen různé možnosti řešení, ale také potenciální problémy s nimi související. Vyhýbání se těmto problémům může vést k podvýkonnosti a celkové pasivitě.

5. Perfekcionismus

U nadaných jedinců velmi často pozorujeme neuvěřitelnou dávku ctižádosti. Za každých okolností se snaží být bezchybní. Nadaný jedinec sobě či okolí velmi často

stanovuje vysoké až nereálné cíle, jejich nedosažení se setkává s velkým zklamáním. Pokud se tak stalo, i když v porovnání s ostatními byl jejich výkon vynikající, dávají najevo svoji nespokojenost, která je doprovázena prudkými reakcemi.

6. Multipotencialita

Své schopnosti ve více oblastech si dítě začíná uvědomovat především v období adolescence. Potíž nastává v období, kdy si má dítě zvolit profesní orientaci. Vzhledem ke schopnostem ve více oblastech si dítě nedokáže vybrat tu, která ho baví. Nastat zde může úzkost z rozhodování. Pokud si nakonec vybere jednu z alternativ, mohou se objevit obavy ze špatného rozhodnutí a následná úzkost.

7. Deprese

Deprese jsou většinou projevem vzteku na sebe sama či na situaci, kterou jedince nemá příliš pod kontrolou. V některých rodinách nastávají situace, kdy jsou děti za něco neustále kritizovány a negativně hodnoceny. Jakákoliv přirozená tendence sebehodnocení tak téměř automaticky bývá vháněna do extrému. Deprese a akademický neúspěch jsou logickým důsledkem.

8. Vztah nadaný - škola - rodina

Z charakteristiky nadaných je zjevná jejich odlišnost od průměrné populace dětí. Tato odlišnost by měla být chápána jak rodiči, tak školou. Z důvodu nepochopení dítěte dochází často k nerozvíjení talentu, s tím pak souvisí další problémy (Webb, 1993 dle Machů, 2006, s. 20 – 22).

6. Problémové projevy nadaného žáka ve vyučování

Vzhledem k tomu, že se zaměřuji na nadané dítě ve školní třídě, považuji za vhodné se rámcově zmínit o problémovém chování nadaného žáka v průběhu vyučování. Díky asynchronnímu vývoji a z něj vyplývajících specifických osobnostních charakteristik mohou nastat některé z níže uvedených problémů:

- *Hyperaktivita* – hyperaktivita se může projevit buď po stránce verbální nebo motorické. V prvním případě se jedná zejména o časté vykřikování výsledků a řešení, ve druhém se hyperaktivita projevuje neklidným sezením, rytmickými pohyby a hraním si s předměty. Hyperaktivita se stává problémem ve fázi, kdy

ruší pozornost ostatních dětí ve třídě nebo snižuje koncentraci pozornosti nadaného dítěte. Může souviset s únikem z nudy během vyučování.

- *Denní snění* – denní snění se může stát únikem z nudy a souvisí s nedostatečnou stimulací ve vyučování. Dítě nám někdy připadá apatické, zádumčivé a žije jakoby svůj svět.
- *Netolerance autority* – nadané děti berou často dospělé jako rovnocenné partnery. Nemají problém s komunikací, ale často kritizují a chytají za slovíčka. Někdy mají problém podřídit se rozkazu, a to v případě, kdy jim není zdůvodněn smysl.
- *Netolerance k rutinním činnostem* – nadané děti špatně snáší zadávání mechanických úkolů jako je: nácvik psaní, opakované čtení téhož textu, rutinní počítání (Jurášková, 2006).

7. Sociální faktory podílející se na rozvoji nadání

Sociálními faktory podílejícími se na rozvoji nadání se blíže zabýval například Mönks (Mönks, 1993), který předpokládal, že sociální faktory hrají velmi důležitou roli ve vývoji dítěte. Domnívám se, že k nejpodstatnějším faktorům ovlivňujícím nadání patří: *rodina*, ve které dítě vyrůstá, vztahy s nejbližšími příbuznými a samozřejmě správná výchova a podpora nadaného dítěte. Velmi důležitou pozici v rozvoji nadaného dítěte zaujímá také *škola*. Opět zde figurují rodiče, kteří rozhodují o správném výběru školy pro nadané dítě. Škola má pak za úkol vypořádat se s nároky dítěte a umožnit mu co nejefektivnější způsob vzdělání i rozvoj nadání. Velkou měrou se na rozvoji nadání podílí i *vrstevníci*. Jednotlivě nyní představím tři sociální faktory, který ve shodě s Mönksem považují za nejdůležitější a který se podílí na rozvoji nadání dítěte. Jsou jimi: rodina, škola, vrstevníci.

7.1 Rodina

Prvním faktorem z Mönksovi triády je rodina. Od 70. let minulého století se začaly realizovat různé výzkumy, které měly za cíl zmapovat charakteristiku rodinného prostředí nadaných dětí. Sledovaly se nejen jednotlivé dílčí i tradiční údaje o rodině, ale zároveň probíhaly výzkumy, které zjišťovaly různé proměnné kvality tohoto prostředí (Hříbková, 2009). Takový výzkum realizovala například J. Laznibatová,

kteřá ve své studii zjistila významnou korelaci mezi vzděláním rodičů a pozitivním vlivem na intelektové schopnosti i výkon jejich dětí ve škole (Laznibatová, 2007). V. Dočkal se domnívá, že roli zde nehraje pouze přímé výchovné působení vzdělanějších rodičů, ale faktem je i to, že tito rodiče častěji umožňují nadaným dětem studium na různých výběrových školách. Díky tomu se jim dostává i kvalitnějšího školního prostředí (Dočkal, 2005).

V zahraničí probíhaly výzkumy zabývající se analyzováním soci-ekonomického pozadí rodin s nadanými dětmi či dospělými. V této souvislosti bylo identifikováno několik faktorů. Většina nadaných studentů, kteří byli identifikováni klasickou Termanovou studií se ukázali jako děti pocházející z velmi bohatého, intelektuálního prostředí. Závěry výzkumů, které poukázaly na nadprůměrné vzdělání a dobré socio-ekonomické klima rodiny byly pravidelně replikovány a to například v roce 1985 Lewisem a Michalsonem. Další výzkum zabývající se tímto tématem provedla Bixová (1988), která na vzorku matematicky nadaných dětí opět poukázala na větší vzdělanost jejich rodičů oproti rodičům ostatních průměrných dětí (Mönks, 1993),

Kvalita vztahů dítěte s rodinou (rodiči, sourozenci) i celkové emoční klima v rodině je jedním ze základních předpokladů pro optimální rozvoj nadání. V ideálním případě by měly být vztahy udržovány v rovnováze, měly by skýtat pocit bezpečí i jistoty a poskytovat zázemí pro uplatňování osobnostních dispozic (Mudrák, 2009). Nadané dítě vnáší do rodiny již od raného věku spoustu specifických otázek, na které očekává adekvátní odpověď. Nenechá se odbýt jednoduchou formulací typu „*udělej to, protože to říkám*“. Často se také setkáváme s tím, že útočí na autoritu rodičů (Fořtík, Fořtíková, 2007). Na rodičích je pak velké břímě to vše ustát a vytvořit pro nadané dítě podnětné prostředí, které bude podporovat rozvoj jeho nadání.

V rozvoji nadání je důležitá především motivace dítěte. Rodiče ji podle J. Laznibatové mohou podporovat například tím, že budou dítě neustále pobízet a podporovat ho při výkonu (jsem pyšný na to, co děláš/ jsem na tebe hrdý). Rodiče mohou také dítěti dodávat odvalu a pobízet ho (věřím, že se ti to podaří/ víš to/ dokážeš to). V neposlední řadě jsou také důležité společné aktivity, které by dítě mělo se svými rodiči zažívat a sdílet tak společné nadšení a radost (Laznibatová, 2007).

Bloom ve své studii přichází se zjištěním, že existuje velmi silný vztah mezi zájmy, které rodiče upřednostňují a preferenčním postojem k tomu, aby dítě tento zájem přijalo za svůj. V rodiči preferované oblasti mají velmi dobrý přístup ke zdroji a materiálu. Děti je mohou také v dané oblasti sledovat a mnohé se nápodobou naučit. Pokud dítě tento zájem přijme a najde si v něm své, díky velké podpoře a pomoci rodičů může efektivně docházet k rozvoji nadání (Bloom, 1985).

V. Dočkal ve své knize shrnuje výsledky různých prospektivních a retrospektivních studií podložené především informacemi od Trosta (2000), které ukazují, co je pro rozvíjení nadaných dětí v rodině důležité. Jsou jimi:

- stanovení pravidel, v rámci kterých se dítě může svobodně pohybovat,
- čas, který rodiče věnují podporování jeho zájmů,
- úcta k dítěti, důvěra v jeho schopnosti,
- emoční podpora poskytovaná dítěti, zájem o jeho problémy,
- stimulace intelektu a motivace dítěte,
- význam připisovaný úspěchu, dobrým výkonům a vytrvalosti v práci,
- vysoká očekávání, ale schopnostem přiměřená dítěte,
- význam vzdělání, který se v rodině cení,
- spolupráce rodiny se školou,
- včasná představa rodičů o profesní budoucnosti dítěte, pokud koresponduje s představami samotného dítěte (Dočkal, 2007).

7.2 Škola

Druhým faktorem Mönksovi triády je škola. Škola se významným způsobem podílí na rozvoji a vývoji lidského jedince (Gillernová, 2012). Jednou z nejdůležitějších věcí, která probíhá ve škole je socializace. „*Socializací rozumíme složitý a dlouhodobý proces, v němž se jedinec postupně včleňuje do společnosti.*

Přeměňuje se z bytosti, v níž na počátku dominují aspekty biologické, v bytost společenskou a kulturní“ (Mareš, 2012, s. 41). Na socializaci dítěte se ve školním prostředí podílí učitelský sbor, vrstevnické skupiny ve školní třídě, ale také ostatní skupiny žáků a dospělých (vychovatelů, vedoucích zájmových kroužků, atd.). Rozvíjení těchto vzájemných vztahů umožňuje zvyšovat efektivitu edukačních procesů a působení školy jako společenské instituce na socializaci jedince (Gillernová, Horáková, Hoskovcová, 2012).

Škola je institucí, která by měla rozvíjet a podporovat kognitivní funkce u všech typů dětí, ať už se jedná o děti se specifickými poruchami učení, průměrné děti, bystré děti nebo děti mimořádně nadané. Těm by měla poskytovat dostatečné množství možností v jejich vzdělávání. Za faktory, které napomáhají rozvoji nadaného dítěte ve škole, lze všeobecně považovat: *klima* – tedy atmosféru školy, třídy, kolektivu žáků, školních vrstevnických skupin. *Učitele* – kompetentního, spravedlivého a starostlivého. A do třetice *vědomé a cílené úsilí dítěte, dobrý postoj ke škole i učení se* (Laznibatová, 2007). Ke škole neodmyslitelně patří způsob výuky, k nadaným dětem také způsob vzdělávání. Oběma tématům budu věnovat následující kapitolu.

7.2.1 Možné způsoby vzdělávání nadaných dětí

Nadané děti se v dnešní době mohou vzdělávat dvěma způsoby. Prvním z nich je separace neboli segregace, tedy oddělení nadaného dítěte od skupiny vrstevníků z běžné třídy a zařazení do třídy speciálně vytvořené pouze pro nadané děti, které tak tvoří homogenní skupinu. V Českém prostředí se tomu nejvíce blíží varianta odchodu nadaného dítěte na víceletá gymnázia nebo do tříd s rozšířeným vyučováním určitého předmětu. Druhým a častějším způsobem vzdělávání nadaných dětí je integrace. Dítě je v tomto případě integrováno v běžné třídě a dochází zde k různým variantám podpory (Hříbková, 2009). Abychom mohli hovořit o účinné integraci, je potřeba splnit několik podmínek. Musí být navržen způsob diagnostikování a rozvíjení nadání, dále je potřeba navrhnout systém hodnocení nadaných, vypracování alternativních plánů a jiné (Machů, 2006). Kompromisem mezi uvedenými způsoby je varianta kombinovaná. Zde je několik možností, například: dítě může zůstat v běžné třídě a na některé předměty docházet do třídy vyšší, nebo je část vyučování zajišťována speciálním pedagogem, vyškoleným pro práci s nadanými dětmi (Hříbková, 2009).

V současné době se v souladu s potřebami intelektově nadaných uplatňují dva základní přístupy, metody nebo strategie, které souvisí s uspořádáním a organizací obsahu vyučování. Jedná se o akceleraci a obohacení (Jurášková, 2006).

1. Urychlování nebo-li akcelerace

Akcelerací se rozumí urychlování školního procesu, ke kterému dochází v případě, kdy je dané dítě prokazatelně rychlejší než jeho spolužáci a tempo, které je ve třídě nasazené, je pro něj nevyhovující. Akcelerace se hojně využívala při vzdělávání intelektově nadaných dětí. Její hlavní propagátor J. C. Stanley (1979) došel k závěru, že se nejefektivněji uplatňuje u žáků a studentů s matematickým nadáním. Sám pak vypracoval akcelerační programy, které byly určeny dětem staršího školního věku a adolescentům (Hříbková, 2009, s. 184).

Jurášková popisuje dva typy akcelerace, která se může uskutečňovat jako vnější a vnitřní. K **vnější akceleraci** řadí například: dřívější zaškolení dítěte (nástup školní docházky před šestým rokem), přeskočení některého ročníku, účast na vyučování ve vyšších ročnících v rámci jednoho, případně více vyučovacích předmětů (již zmiňovaná varianta kombinovaného vzdělání) nebo současné absolvování dvou ročníků v rámci jednoho školního roku. **Vnitřní akcelerace** se uskutečňuje v rámci daného ročníku urychlením nebo zhuštěním obsahu učiva. K takovým speciálním akceleračním postupům patří například: **teleskopie (telescoping)** jako redukce času, který dítě potřebuje na osvojení si učiva požadovaného běžnými učebními osnovami. Dále je to **kompakce (compacting)** nebo-li zefektivnění času, který žák může využívat lépe, než kdyby probíral konstantně se třídou látku, kterou již ovládá (Jurášková, 2006).

2. Obohacení (enrichment)

Jde v něm především o rozšíření, obohacení a prohloubení obsahu učiva. Ve škole to vypadá tak, že dítě prohlubuje své znalosti v právě probírané vyučovací látce, kterou díky svému tempu a schopnostem zvládne probrat do větší šířky (nové téma) nebo hloubky (rozvedení probíraného tématu).

Hříbková uvádí hned několik možných způsobů obohacení nadaného žáka:

- samostatné studium,

- projektové vyučování,
- skupinové vyučování,
- účast na výuce ve vyšším ročníku,
- přítomnost pomocníka,
- možnost výběru náročnějších volitelných předmětů,
- výuka podle individuálního vzdělávacího plánu,
- jmenování školitele – tutora pro dlouhodobější vedení žáka (Hříbková, 2009).

Naopak jsou zde také aktivity, které mohou učitelé neprávem považovat za podporující nadání. Takovými aktivitami mohou být například: třídění starých novin, zařizování věcí pro učitele, pomáhání spolužákům, pro které je tempo učení příliš rychlé, prohlížení a posuzování třídních prací a domácích úkolů spolužáků, opakování téhož úkolu (Mönks, Ypenburg, 2002).

7.2.2 Učitelé nadaných dětí

Nadané děti vyžadují specifickou pozornost nejen rodičů, ale také učitelů. Svým způsobem jsou pro ně určitou zátěží a je potřeba se připravit na jejich specifické otázky, odpovědi a netypické projevy chování. Jejich nadprůměrné schopnosti vyžadují odlišný přístup učitelů, specifické vzdělávací metody, postupy a doplňkové informace učitelů, které si musí sami získávat nad rámec školních osnov. Učitel je po rodičích další významnou autoritou v životě dítěte, a tak je potřeba, aby ji dítě pozitivně zpracovalo a vytvořilo si k ní kladný vztah.

Není jednoduché sladit práci ostatních žáků s potřebami nadaného. Vyžaduje to od pedagoga více času na přípravu, větší pohotovost a námahu během vyučovacího procesu (Jurášková, 2006). Nadaný žák také potřebuje lehkou míru vedení, spíše nedirektivní formou, vyrovnaný partnerský až neformální přístup, který je veden formou opory, porozumění, chápavého postoje a přístupu (Laznibatová, 2007).

Učitel by měl k nadanému dítěti přistupovat v celé šíři jeho osobnosti, brát jeho osobnost komplexně a nepřehlížet pouze na jednotlivé faktory (například studijní

výkony, školní úspěšnost). Učitel má všeobecně velmi závažnou a zodpovědnou úlohu. On je tím kdo předává informace, své vlastní myšlenky a názory, které se otiskují do hlav žáků. Děti jsou tak nositeli jeho myšlenek a názorů. On také přenáší vzory a způsoby chování, postoje a hodnotové orientace na velké skupiny dětí, které se formují a vědomostně i osobnostně utvářejí pod jeho přímým působením. Úlohou učitele je především vytvořit optimální klima, motivaci a zaměření dítěte (Laznibatová, 2007).

Podle Juráškové by měl pedagog být (v ideálním případě) nositelem těchto charakteristik:

- měl by být tolerantní a připravený na specifické charakteristiky nadaných dětí,
- jako člověk v pomáhající profesi, by pedagog měl být empatický a nadaným dětem porozumět, akceptovat jejich pocity, postoje, názory a reakce.
- pedagog by měl být vyrovnaný a nestranný. Měl by řešit konflikty s rozvahou a klidem. Měl by být přístupný ke kritice ze strany žáků. Nadaní žáci se vyznačují velkým smyslem pro spravedlnost. V případě pocitu ohrožení dokážou vznést důrazný projev nespojenosti. Jejich otevřené jednání může způsobit jistou averzi k dospělým. Učitelé by tak měli být pozorní a otevřenost nadaných žáků brát s nadhledem a nenechat se předčasně dovést k unáhlenému závěru,
- měl by být ohleduplný a zdvořilý v nepříjemných a choulostivých situacích.
- měl by se vyznačovat také pružností v přístupu k žákům. Tato charakteristika je důležitá pro přizpůsobení se různým situacím ve vyučování, pro změny související s aplikací individuálního přístupu.
- měl by být srdečný a mít smysl pro humor, který je nadanými žáky velmi oceňován,

- měl by u žáků vytvářet pocit důvěry a celkového pocitu bezpečí. Žák by měl cítit, že se může kdykoliv a s čímkoliv na učitele obrátit.
- poslední charakteristikou je vysoký profesionalismus, který by měl učitele posouvat v tvorbě promyšlených učebních činností, v uplatňování specifických pedagogických zásad a ve vytváření optimálního klimatu při vyučování (Jurášková, 2006).

7.2.3 Školní třída

Vzhledem k tématu mé práce: *nadané dítě ve školní třídě*, se nyní v krátkosti zmíním o školní třídě jako takové, zmíním se o tom co je školní třída, jakou měla a má podobu v dnešní době. Školní třídu lze definovat jako soubor žáků, který se převážně společně učí a je vyučován (Hrabal, 2002) Zpočátku je školní třída formální skupina, ve které se ale brzy vytvoří blízké osobní vztahy, a tím se stane skupinou neformální. Je velmi důležitým mezníkem ve vývoji dítěte. Dítě zde tráví spoustu času, příležitostí zde dostává také vzájemná spolupráce, společenské činnosti a ochota dítěte pomoci druhému (Čáp, Mareš, 2001).

Z historického hlediska se podoba školní třídy žáků během staletí měnila, především v počtu žáků ve třídách. V dobách J. A. Komenského bylo ve třídě kolem 80-100 žáků. V 19. století jejich počet mírně klesl na přibližně 60-70 žáků a nebylo zde výjimkou, že v jedné třídě byly děti různého věku (Mareš, 2012). V dnešní době se věk dětí ve třídě shoduje (plus mínus jeden rok). Děti nastupují do školy v 6 letech, mimořádně se pak setkáváme s dětmi s odkladem či dřívějším nástupem. V průměru je ve třídě kolem 20-25 žáků. Je to velmi vysoký počet, pokud přihlédneme k situaci, že se v dnešní době ve třídě velmi často vyskytují děti se specifickými poruchami učení. Pokud se tento stav ještě navýší dítětem mimořádně nadaným, je to pro pedagoga velmi zatěžující situace.

Ve školní třídě není členství automatické, ale o přijetí dítěte žádá rodina. Žáci z jedné třídy se mohou lišit v těchto bodech:

- zastoupení pohlaví (obvykle jde o koedukované třídy, v nichž se společně učí chlapci i děvčata),
- vývojovou úroveň (vývoj děvčat je rychlejší),
- schopnostmi a motivovaností pro učení,

- studijními výsledky,
- osobnostními cíli,
- mimoškolními zájmy,
- zdravotním stavem, ve třídách bývají i žáci s chronickým onemocněním, (např. astmatici, diabetici), někdy i žáci handicapovaní,
- sociálně-kulturním původem,
- ekonomickou úrovní rodin,
- sociálními vztahy uvnitř třídy (vytváření skupin, koalic, přátelských vztahů, citových vztahů, soupeření) (Čáp, Mareš, 2001).

7.2.4 Pozice nadaného žáka ve třídě

Školní třída je pro dítě místem, kde tráví spoustu času a dostává se do kontaktu s druhými. Je to místo, kde si jedinec vytváří vlastní sociální pozici. Sociální pozice jakéhokoliv dítěte ve třídě se odvíjí na základě jeho individuálních charakteristik a dispozic. Určitý podíl nesou také spolužáci a třída jako celek (Hrabal, 2002). Pozice žáka ve třídě není daná, ale získaná a dítě si jí svým způsobem musí vytvořit a dále si jí udržovat. V případě nadaného žáka může být tato situace poněkud komplikovanější. Nadané dítě má oproti svým vrstevníkům odlišné zájmy, které se blíží zájmům dospělých a se svými nadprůměrnými schopnostmi může v kolektivu dětí vyčnívat a mít problém s navázáním přátelství. Takové dítě se může cítit jako nepochopené a své nadání může potlačovat nebo se chovat nepatřičně. Nejen pro jeho rozvoj nadání je tedy dobrá pozice ve školní třídě důležitá.

Podle Hrabala (2002) jsou tři základní dimenze, které pozici žáka ve třídě ovlivňují. Jsou jimi kompetence, vliv a obliba. Pozice žáka podle *kompetence*, jak už sám název napovídá, úzce souvisí s jeho školní kompetencí, výkonností. Prokazatelnou školní kompetencí je především žákův prospěch ve škole (známky). Pozice podle *vlivu* vyjadřuje, v jakém rozsahu žák ovlivňuje interakci a činnost spolužáků a třídy jako celku. Třetím faktorem, který ovlivňuje sociální pozici dítěte ve třídě je míra *oblíby* (Hrabal, 2002). Na základě těchto dimenzí Hrabal (2002) určuje šest kombinací možných pozic, které mohou žáci ve třídě zastávat. Jsou jimi:

1. *Neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný žák:* pozice související často s hlubší sociální maladaptací a vývojovým opožděním dítěte. Častým projevem žáků v této pozici je agresivita zvláště u chlapců. Mohou to být také děti, které mají různé vady a handicapy např. ve výkonnosti, ve fyzickém vzhledu apod.
2. *Izolovaný žák:* výrazně neodmítaní ani nepřijatí a zároveň nevlivní žáci, kteří zasluhují zvýšenou pozornost učitele, protože izolace je často prožívaná jako forma odmítnutí. Pak to mohou být ale děti, které mají sníženou potřebu sociální kontaktu, je to méně tíživá v podstatě nedobrovolná, často subjektivně ani nezaznamenávaná izolovanost. Jejich spolužáci je označují jako „nekolektivní“. Pokud je izolace u dítěte subjektivně prožívaná jako negativní stav, může to mít důsledky na jeho další vývoj.
3. *Žák ve vedoucí pozici:* svými charakteristikami odpovídá představám skupiny, jejím hodnotám a normám. Pokud žák pevně zaujme vedoucí pozici, je to právě on, kdo spoluurčuje cíle, hodnoty a normy skupiny. Jejich postoje k učení, k učitelům a spolužákům ovlivňují postoje ostatních, a tím i skupiny.
4. *Vlivný, méně oblíbený žák:* jedná se o pozici, kdy má vliv větší váhu než obliba. Slabá převaha silného vlivu nad oblibou signalizuje zpravidla skupinově i individuálně přijatou, a někdy velmi příznivou, variantu sociability. Nejčastěji se vyskytuje u efektivních vůdců, kteří řídí a koordinují činnost skupiny. Jejich oblibu snižuje nutnost klást na spolužáky požadavky, vyžadovat dodržování norem, organizovat činnost a kooperaci.
5. *Oblíbený, méně vlivný žák:* zaujímá centrální pozici, má podstatně menší vliv než žák v pozici předchozí. Oblíbenost žáka je často podmíněna jeho pozitivním emocionálním laděním, radostností a veselostí, kterou je schopen předat ostatním. Žák v této pozici je empatický, umí spolupracovat na dosažení partnerových cílů, nezaujímá vůdčí pozici, ale vyvolává

pozitivní atmosféru, působí nepozorovaně svými pozitivními konkrétními podněty. Tím ovlivňuje kohezi skupiny a její emocionální soudržnost.

6. *Žák v nevýrazné pozici*: nejpočetnější skupina pozic ve školní třídě. Je to průměrný žák, který je ostatními přijímán, ale nijak nevyčnívá.

7.3 Nadané dítě ve vrstevnické skupině

Třetím faktorem Mönksovi triády je vrstevnická skupina. Nadané děti stejně jako ostatní děti, potřebují uspokojovat své sociální potřeby. Potřebují zažívat pocit sounáležitosti, který zpravidla nachází v rodině, ve škole, ale i v kolektivu vrstevníků. Přátelství a sociální kontakty s vrstevníky jsou pro nadané děti stejně významné jako pro ostatní děti.

Vrstevnické vztahy mají obecně několik funkcí. Důležité jsou například v tom, že pomáhají mladistvému osamostatnit se z dětské závislosti na rodině, na autoritě rodičů. Pokud se dítě nedokáže zbavit této závislosti, hrozí zde riziko ve formování rysů, jako je samostatnost, iniciativa a jiné důležité sociální dovednosti, včetně organizačních (Čáp, Mareš, 2001).

Vrstevnické vztahy jsou velmi důležité i po stránce vývojové. Především interakce dítěte s vrstevníky umožňuje kognitivní vývoj, kultivaci sociálních dovedností, vývoj sebepojetí a utváření morálních a sociálních hodnot. Děti neoblíbené, stojící v sociální izolaci mohou mít v budoucnu potíže s navazováním přátelských a partnerských vztahů (Hříbková, 2009).

H. Sullivan (1953 dle Vágnerová, 2000) považuje potřebu kontaktu s vrstevníky za nejvýznamnější potřebu, kterou má dítě ve školním věku. Každé dítě, a to především v období středního školního věku, potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno. Pro rozvoj přijatelného hodnocení samotného dítěte je v této době důležitý nejen úspěch ve škole, ale také úspěch mezi spolužáky.

Vztahem nadaného žáka k ostatním spolužákům ve třídě se zabýval již L. Terman (1925, dle Hříbková, 2009). Na jedné straně se nadané dítě jeví jako ostatními žáky odmítané a v sociální izolaci, na druhé straně jsou zde získané informace, které poukazují na oblíbenost a dominantní postavení nadaného dítěte. Tento odlišný pohled vyvolal další vlnu výzkumů, zabývajících se detailněji

vrstevnickými vztahy s nadaným dítětem. Například J. A. Tannenbaum v roce 1962 realizoval výzkum, kde se ukázalo, že dítě s vynikajícím intelektuálním nadáním mělo v pubertálním věku stejný vliv na sociální vztahy ve třídě jako průměrně intelektové dítě. Velkou roli zde hrál zájem nadaného dítěte o sport. Pokud sport aktivně vykonával, či se o něj alespoň zajímal, byl na tom mnohem lépe než dítě, které vykazovalo vynikající intelektové schopnosti s nezájmem o sport (Tannenbaum, 1983 dle Hříbková, 2009). V této souvislosti Herbert (2002, dle Reis, Renzulli, 2004) uvádí, že talentovaní chlapci jsou velmi často vychvalováni za sportovní zdatnost, nikoliv za akademické schopnosti.

Na druhou stranu jsou tu i výzkumy, které přinesly zcela odlišný pohled na situaci. Například N. Colangelo a K.R. Kelly ve svém výzkumu z roku 1983 přišli s výsledky, které poukazovaly na fakt, že vztah mezi nadaným dítětem a ostatními dětmi není tak vyhraněný a je spíše neutrální. Nadané děti byly přinejmenším spolužáky tolerovány a přijaty za členy kolektivu (Colangelo, Kelly, 1983 dle Hříbková, 2009).

Obecně vzato si děti vybírají své přátele na základě podobnosti. Nadané děti mohou mít problém se svými vrstevníky, kteří většinou nejsou po stránce intelektuální a emocionální na stejné úrovni. Proto velmi často vyhledávají společnost starších dětí, které nadané děti v těchto oblastech určitým způsobem připomínají (Gross, 2006). V této souvislosti může být nadané dítě přeci jen odlišné od ostatních dětí a tato odlišnost může způsobovat problém v přijetí vrstevnickou skupinou a zařazením do ní. D. a R. Clasenovi (1985, dle Vondráková, 2006) uvádí pět variant vztahu mezi úspěšností nadaných dětí a jejich přijetím vrstevnickou skupinou:

- *popření schopností* – nadaný žák popře nebo odmítne své nadání proto, aby byl přijat vrstevníky,
- *ponoření se do schopností* – nadaný žák se ponoří do svého oboru a vyloučí všechno a všechny ostatní, aby zmírnil bolest z odmítnutí vrstevníky,
- *ambivalence* – výkon nadaného žáka kolísá, protože se nemůže rozhodnout mezi přijetím a popřením svých schopností,
- *odcizení* – nadaný žák nechce být úspěšný a ani se nechce připojit ke skupině. Někteří jsou tak odcizeni, že opustí školu, buď doslova, nebo alespoň psychicky,

- *rozhodnost* – nadaní žáci, kteří úspěšně zvládnou tento konflikt, jsou nezávislí, mají svůj okruh přátel a často se aktivně zúčastňují školních činností. Obvykle mají vysoké sebehodnocení, důvěru ve své schopnosti a jejich vztahy s vrstevníky jsou bez problémů.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. O studii

Tato studie se zabývá nadanými dětmi ve školní třídě. Mým cílem je podat obraz toho: „jaké to je být nadaným dítětem ve školní třídě“. Být nadaným pro většinu laické veřejnosti znamená být odlišný, pokud bychom se zaměřili na školní třídu tak by to znamenalo být odlišný především ve srovnání se spolužáky, nějak vyčnívat a tím i zaujímat specifickou pozici ve třídě. Představené výsledky mého výzkumu poukazují na to, že nadané dítě nemusí být vždy tím „odlišným“ ale může zaujímat různé pozice. Důležité je zdůraznit, že každé dítě je výjimečnou a specifickou osobností a stejně tak tomu je i u nadaného dítěte. Studie dále poukazuje na možné příčiny, které způsobují potíže nadanému dítěti ve školní třídě, a zabývá se také rozvojem nadání dítěte nejbližšími lidmi v jeho okolí.

2. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem mé práce bylo zjistit, *jaké to je být nadaným dítětem ve školní třídě*. Pro objasnění tohoto obecného záměru, jsem dále specifikovala tři podotázky.

1. *Jak se lidé nejbližší nadanému dítěti podílí na rozvoji jeho nadání v kontextu školní třídy?*
2. *Jak jsou nadané děti vnímány svými vyučujícími, rodiči a jakým způsobem je tím ovlivňována jejich pozice ve školní třídě a průběh jejich vzdělávání?*
3. *Jaký vztah mají děti projevující výjimečné nadání se svými spolužáky a třídní učitelkou?*

V praktické části se pokusím o vyhledání odpovědí na výše položené otázky, kdy stěžejním materiálem jsou pro mě výpovědi respondentů.

3. Metodologie výzkumu

Pro zpracování dat jsem využila metodu kvalitativního výzkumu. Podle Miovského využívá kvalitativní výzkum principu jedinečnosti, neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky (Miovský, 2006).

Kvalitativní výzkum se zaměřuje na získání hloubkového popisu případů. Vztah výzkumníka k danému subjektu je velmi těsný, což může souviset s přenášením svých subjektivních názorů do pozorovaných jevů. Oproti kvantitativnímu výzkumu se kvalitativní výzkum dá velmi těžko replikovat, jelikož pracuje s malým počtem jedinců a velmi často na jednom místě. S tím souvisí obtíže se zobecňováním výsledků kvalitativního výzkumu (Hendl, 2005).

Jedním z nejrozšířenějších typů výzkumu v rámci kvalitativního přístupu je případová studie, která se mi zdála pro mou práci nejvhodnější a také jsem ji využila. V centru pozornosti tohoto typu výzkumu stojí případ, kterým se může stát osoba, organizace, skupina, atd. (Miovský, 2006). Jedná se tedy o sběr velkého množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců (Hendl, 2005). V mém případě to je trojice jedinců – nadané dítě, rodič (ve všech třech případech matka) a třídní učitelka nadaného dítěte.

4. Výzkumný vzorek

Předmětem mého výzkumu se stali tři chlapci mladšího školního věku (9, 9 a 10 let), kteří projevují výjimečné nadání v jedné z akademických oblastí (matematické nadání). Všechny tři děti byly pedagogicko-psychologickou poradnou označeny za nadané a byla jim poskytnuta možnost účastnit se individuálního vzdělávacího programu. Všichni tři chlapci se momentálně vzdělávají v předmětu matematiky ve vyšším ročníku, v jednom případě dokonce o dva ročníky výše.

Vzhledem k věku dětí jsem se rozhodla do výzkumu zahrnout další respondenty z nejbližšího okolí dítěte. V případě každého dítěte jsem oslovila jeho rodiče (ve všech třech případech to byla matka) a třídní učitelku. Konečný počet respondentů dosáhl devíti. Volba dalších respondentů byla využita především pro větší autenticitu dat a dalšího pohledu na výzkumný problém, tj. vlastně triangulace zdrojů dat, neboli kombinace perspektivy různých lidí a prohloubení zkoumaného jevu (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Vyhledávání nadaných dětí školního věku je vzhledem k evidenci škol, která těmto žákům poskytuje speciální edukační programy, velmi snadné. Výběr mých respondentů tedy probíhal formou návštěv základních škol v místě mého bydliště. Nejdříve jsem kontaktovala ředitele školy s prosbou o poskytnutí informací (zda mají nadané děti na své škole). Jelikož jsem byla úspěšná, požádala jsem i o kontakt na rodiče těchto dětí. Ve svém okolí jsme narazila na 6 nadaných dětí. Protože cílem mého zájmu byly děti z prvního stupně a nejlépe se stejným druhem nadání, vybrala jsem si pouze tři, které splňovaly tyto mé požadavky.

Rodiče nadaných dětí jsem následně kontaktovala s prosbou o zapojení jejich dětí a jich samotných do výzkumné práce. Poté jsem navštívila třídní učitelky a požádala i je o spolupráci. Následně jsem oslovila konkrétní respondenty a navštívila jsem je v dohodnutém pořadí. Ve dvou případech to bylo nejdříve nadané dítě, pak učitelka a na konec matka. Ve třetím případě jsem prvně navštívila matku, poté třídní učitelku a nadané dítě. Považovala jsem za vhodné začínat rozhovor s nadaným dítětem a poté si případně některé získané informace ověřovat u dospělého. Další pořadí respondentů už nehrálo žádnou roli. Nadané děti jsem navštívila v jejich škole, kde jsem měla k dispozici volnou třídu, abych zajistila dostatečný klid a prostor pro rozhovor. Za třídními učitelkami jsem na rozhovory docházela také do školy. Rozhovory s matkami jsem zrealizovala doma, v kavárně a ve škole (matka učitelka). Všechny rozhovory jsem nahrávala na diktafon a následně přepsala. V jednom případě jsem respektovala přání matky a rozhovor nenahrávala. Vše jsem si ale v rámci možností podrobně zapisovala do sešitu a poté přepsala.

Pro zachování osobních údajů a soukromí respondentů jsou všechna uvedená jména fiktivní, tudíž nekorespondují s reálnými osobami.

5. Sběr dat

Jako hlavní metodu sběru dat jsem použila semi-strukturovaný rozhovor. Výhodou je, že není nutné držet se předem stanovených otázek v přesném znění a pořadí, jako je tomu u strukturovaného rozhovoru, ale naopak můžeme vše přizpůsobit dané situaci, a vytěžit tak z rozhovoru maximum. Oproti nestrukturovanému rozhovoru je tento typ náročnější na přípravu. Je potřeba předem stanovit okruhy otázek, které jsou sice obecnějšího rázu, ale je nutné se jimi řídit. V mém případě jsem si na základě přečtené literatury (viz. *Teoretická část*) sestavila

otázky, které směřovaly ke čtyřem tématům. Zajímalo mě: 1. Jak jednotliví respondenti spatřují nadané dítě, jak nadané dítě vnímá samo sebe (zde zazněly otázky typu: popište mi prosím Vaše dítě tak, jak ho vidíte z pozice učitelky/matky? / V čem myslíš, že si lepší než ostatní, atd.), 2. Jaký má vztah nadané dítě se svými spolužáky (zde jsem se ptala například: jak podle Vás vychází se svými spolužáky? / Jak myslíš, že se na tebe spolužáci dívají?), 3. Dítě ve vyšší třídě (zde jsem se respondentů pokládala otázky typu: jak se spolužáci dívají na to, že docházíš do vyšší třídy? / Chodíš tam rád?) 4. Vztah nadaného dítěte s vyučujícími (zde zaznívaly otázky typu: jaký vztah má podle Vás s paní učitelkou třídní?). Všechny otázky předem připravené k daným okruhům jsou přiložené v příloze.

6. Analýza dat

Při analýze dat jsem ve své práci postupovala pomocí analýzy kódováním, což je: „*systematické prohledávání dat s cílem nalézt pravidelnost a klasifikovat jejich jednotlivé části*“ (Hendl, 2005, s. 226). Získaná data z rozhovorů jsem si důsledně pročítala a uspořádala je do 4 kategorií: 1. nadané dítě z pohledu matky, třídní učitelky a jeho samotného, 2. nadané dítě a vrstevníci, 3. nadané dítě a vyšší třída, 4. nadané dítě a vztah k vyučujícím. V jednotlivých kategoriích vždy představím nejprve pohled matky, poté třídní učitelky a následně samotného dítěte. V kapitole výsledky představím sumarizaci těch nejdůležitějších a podstatných informací získaných od respondentů. V diskuzi se následně pokusím tyto výsledky porovnat a odpovědět na výzkumné otázky.

7. Výsledky

7.1 Případová studie Adama

Adamovi je 9 let, studuje třetí třídu ZŠ. Od druhé třídy dochází na předmět matematiky do vyšší třídy. Jednou by chtěl být vědcem. Otec má vysokoškolské vzdělání, matka je absolventem střední ekonomické školy.

1. Adam z pohledu matky, třídní učitelky a jeho samotného

1.1 Matka: „Adam je jedinečné dítě“

Adam byl pro rodiče něčím výjimečným („...od narození jsme ho brali jako, že to je stvoření, kterému jsme průvodcem“). O projevech Adamova nadání vypráví matka

s naprostou přesností. Ve 2 měsících řekl údajně něco jako mami, od 4 měsíců už říkal zřetelně tati. V této souvislosti mě matka upozorňuje, že to možná ani nemám uvádět, že mi to nikdo neuvěří. Sama se s takovou reakcí setkala („...když jsem to řekla doktorovi, tak se mi vysmál“). V prvním roce života Adam už ovládal barvy a jejich odstíny, opakoval samohlásky. V 18 měsících v supermarketu četl nápisy („...tak jsme si začali říkat, že to asi nebude náhoda, že umí číst“). Ve dvou letech plynule mluvil a četl („...výjimečně se mu stalo, že jel v knížce a prstem najel znovu na ten řádek, co už jednou přečetl“). Už jako malé dítě měl Adam spousty odlišných forem zábavy, než děti jeho věku. Zábavou pro něj například bylo používat ve slovech koncovku „ik“. Například větu: Mami, sedni si tady, přetvořil na „Mamik sedik tadik“. Matka popisuje Adama jako hodné, nevyhraněné inteligentní dítě, které to o sobě ví a nejen on je na to patřičně hrdý. Příchod Adama na svět doprovázely porodní komplikace a obavy rodičů o intelekt právě narozeného dítěte („...černý humor pro nás v tu chvíli bylo, že bude možná šikovný“). Možná tyto obavy, možná i fakt, že je Adam jedináček, ještě upevnil již dost silné matčino pouto. Matka dokonce popisuje, že Adama vozila na toaletu v sedačce a povídala si s ním. Matka se vnímá jako součást Adama a podle ní hraje také nejdůležitější roli v jeho životě. Jak už jsem zmiňovala, považuje se za průvodce Adama, kterého je potřeba obstarávat, vzdělávat a věnovat se mu na 100%. V průběhu našeho rozhovoru dává několikrát najevo, že ona je ta, kdo stojí za Adamovými úspěchy („...také ho zajímají dějiny, pořád to s námi rozebírám, od malička se mu věnuju“/...již 5-6 dnech, co se narodil, jsem mu začala číst a čtu až dodnes. Už když byl v bříšku, tak jsem na něj mluvila“/...„všechno jsem mu vysvětlovala“/...„Byl se mnou pořád, přes den vůbec nespál, večer usnul a ve čtyři už byl vyspalej“).

1.2 Učitelka: „Adam je nadané dítě, ale v praktickém životě nepoužitelné“

Paní učitelka popisuje Adama sice jako nadané dítě, ale ze sociálního hlediska jako dítě zaostalé a nesamostatné. Od první třídy zaostával za ostatními, a to především v oblasti samostatnosti. Nedovedl se sám obléknout, obout, nezvládal přesun do jiné třídy, hodně zapomínal a hledal své věci. Paní učitelka se domnívá, že příčinnou může být buď samotné nadání Adama, nebo přehnaně pečující výchova rodiny, tedy především matky, která svým chováním nedává Adamovi prostor pro vytvoření si jakékoliv samostatnosti („...krmí ho v jídelně, zavazuje mu boty v hudebce, do konce září mu nosila i aktovku do školy“). Popisuje i situace, kdy Adam má danou věc

v tašce, ale nedokáže se do ní podívat, spoléhá se zřejmě na matku, která není přítomna („...*on není vyceповanej, tohle si srovnej, tohle si udělej, tohle si uklid', to prostě nefunguje*“). Adam je dítě, které vyvedou z míry sebemenší maličkosti. Ty jsou podle paní učitelky spojeny právě s jeho nesamostatností: („...*pane bože, já nemám lepidlo*“ a *kníká takovým způsobem. Kdežto ostatní děti to neřeší, zvednou ruku a řeknou: „paní učitelko já nemám lepidlo*““). Z pozice učitelky se Adam jeví jako klidné, tiché a nevýrazné dítě („...*takové dítě bych doma nechtěla, protože jinak je v praktickém životě zatím a myslím si, že to bude i dál naprosto nepoužitelné*“). Velký problém má ve škole Adam i se slohovými pracemi. Podle učitelky nemá dostatek fantazie, není schopen sloh vypracovat a většinou si ho odnáší jako domácí úkol.

1.3 Adam: „*chci být vědcem*“

Adam má ve své budoucnosti jasno, chce se stát vědcem. Sám už takovým malým vědcem je. Matematika se objevuje všude kolem něj, pouze ta je pro něj zdrojem zábavy a nového poznání. Adam využívá čísla všude, kde to jen jde, a to i v průběhu našeho rozhovoru: (...*“mám vypočítat příklad 409×2 a najednou napíšu třeba 115, a ono to může vybuchnout“* / „*aby ostatní neřekli že $34 + 23 = 63$ a já bych řekl 57“* / „*já bych se přetuknul a místo třeba 86648433 bych napsal 864222555*“). Podle Adama je jeho úspěšnost zásluha rodičů a sám se vidí jako lepší v matematice než ostatní: („...*no třeba umím velkou násobilku a skoro nikdo z naší třídy velkou násobilku neumí. Třeba v naší třídě počítají do tisíce a já už umím počítat do nějakých 20 tisíc*“). Podporu sbírá i u spolužáků („...*říkají, že jsem Einstein*“). Na otázku, V: „*kdyby třída měla vyslat někoho na velmi důležitou soutěž v matematice, kdo myslíš, že by to byl?*“ Nejprve se nejistě zeptal, zda by to měl být někdo jiný než on, ale pak jednoznačně odpověděl: („...*tak to si myslím, že bych byl já*“). Matematika patří společně s počítači a tělocvikem mezi Adamovy oblíbené předměty. Škola je jinak pro Adama zdrojem nudy („...*ztráta času*“). Do školy se tedy těší jen v případě, kdy očekává příchod zajímavých a neobyčejných podnětů jako je návštěva kina nebo zajímavá výuka („...*první prvoku nám paní učitelka pouštěla pověsti a řekla nám: „pověsti si budeme pouštět zítra“, a zítra jsem se do školy těšil*“). Z vyprávění Adama se dá lehce odvodit jeho citlivost na změny a nejasnosti v určitých věcech: („...*ted' nechodím rád do školy proto, že místo tělocviku máme plavání a já chodím do plaveckého kroužku a tam to říkají jako úplný opak než je to ve škole*“). Třeba

ve škole říkají, že při splývání se nekope nohama a třeba na plaveckém kroužku říkají, že při splývání se kope nohama“).

2. Adam a vrstevníci

2.1 Matka: „Adam je tak trochu jako Sheldon“

Matka popisuje Adama jako dítě, které jí ve vztahu k vrstevníkům připomíná postavu z amerického sitcomu Teorie velkého třesku Sheldona Lee Cooper². Vzájemnou podobu spatřuje v sociálních oblastech. Problémy měl v této oblasti Adam již od školky („...*také tam nezapad, děti tam soutěžily v těch fyzických zdatnostech a to mu moc nešlo*“). Adam v té době už uměl počítat, číst, znal hodiny. Ve školce měl také problém najít si někoho, s kým by si mohl hrát. Dále se zde objevil problém s opačným pohlavím („...*nevím, co se tam odehrávalo, ale přišel domů s tím, že nemá rád holčičky*“). Ve třídě na základní škole, kterou Adam navštěvuje, nejsou podle matky příliš chytré děti, ale i tak si tam Adam kamaráda našel. Podle matky je u Adama v přátelství prioritou ukázněnost. Upřednostňuje malé děti („...*klidně se v tu chvíli sníží na úroveň batole*“). Jednoho mladšího kamaráda má, s ním si podle matky rozumí nejvíce, je také velmi inteligentní a hodný. Když Adam někoho má rád tak ho podle slov matky zbožňuje a dává to zjevně najevo („...*to on by ho klidně pořádně pusinkoval*“). Připouští, že se Adam někdy chová neobvykle a může to negativně ovlivňovat jeho vztah s ostatními dětmi („...*když má velkou radost otevírá a zavírá dlaně*“/„*svým způsobem je asociál, některé děti ho zdraví, ale on nic. Trochu Sheldon no*“). Sama matka poukazuje také na odlišné zájmy, se kterými se podle ní nemůže podělit s ostatními vrstevníky („...*letos byl třeba naštvanej, že nemůže jít k volbám*“). Podle matky může docházet díky přebytkům informací, které Adam dokáže zpracovat, k jeho úzkostlivosti („...*ostatní toho nevědí tolik, nemusí toho tolik řešit i já tomu napomáhám*“). Přesto je Adam na své schopnosti pyšný a je rád, když má šanci

² *Sheldon Lee Cooper* je fiktivní postava z amerického sitcomu Teorie velkého třesku, kterou ztvárnil herec Jim Parsons. Sheldon Cooper je velmi nadaný a inteligentní člověk, vědec a profesor teoretické fyziky (má IQ 187 a 2doktoráty). Navzdory vysoké inteligenci je v sociálních věcech naprosto „nepoužitelný“ – nechápe ironii a sarkasmus, není pro něj vůbec důležité kamarádit se s lidmi (i tak má dost svých tří přátel), straní se sociálních interakcí a nechápe mezilidské vztahy, vůbec se nezajímá o ženy (wikipedie).

ukázat co umí („...v té inteligenci on shledává to, že by mohl být jednou úspěšný“). Ve škole se Adam snaží své schopnosti držet zkrátka (...několikrát mi říkal, že to ve třídě říkat nemůže, protože to ostatní děti ještě neumí“). I tak ale podle matky děti vidí, že je chytrý („...vidí to, podle mě každý by si to přál“). Adam podle matky není samotář, společnost má rád, především tedy tu rodičovskou. Zmiňuje se, že o kontakt s vrstevníky Adam stojí, ale má tolik zájmů (*kytaru, klarinet, bojové umění, počítačovou hudbu, turistický kroužek*), že to nestíhá.

2.2 Učitelka: „Adam není samotář, ale kontakt nevyhledává“

Podle učitelky je Adam nevýrazný, tichý žák, který se příliš neprojevuje, o přestávku sedí v lavici, nijak si nehraje, nezlobí s ostatními dětmi, sotva si stihne dojít na záchod a připravit na další hodinu. Adam podle ní není samotář, ale nevyhledává společnost jiných dětí. Nijak ho netrápí, že se s ním druzí nebaví. Také se příliš nezapojuje při kolektivní práci. V první třídě měl velmi dobrého kamaráda, na kterého se však nadměrně fixoval („...ale to bohužel až takovým stylem, že ho pusinkoval a jakoby hladil a tak dále“). To dotyčnému žákovi samozřejmě nebylo příjemné. Adam to však bral jako něco normálního, přirozeného („...nedokázal pochopit, když jsem mu řekla ne“). Po přesazení vznikl nový problém s jiným žákem, který je podle učitelky z velmi spořádané rodiny, kde lpí na pořádku a dotyčný spolužák je pořádkumilovný i ve škole. Adam je naopak velký („bordelář“), má všude poházené věci a o hodinu také souseda různým způsobem otravuje. Zajímalo mě, jak Adam funguje na školních výletech. Paní učitelka konstatovala, že se snaží zapojit mezi ostatní děti tím, že jim vymýšlí matematické hry („...ono to chvíli baví, ale pak to otravuje“).

2.3 Adam: „mám kamarády, ty se kterými se bavím, normální děti a nepřátele“

Adam dělí své vrstevníky na děti, se kterými se baví, na děti, se kterými se kamarádí, na normální děti a na nepřátele. Kamarádi jsou pro něj ti, co si s ním hrají a navštěvují se navzájem i mimo školu (jeden z 1. třídy, tři ze 3. třídy a jeden ze 4. třídy). Děti, se kterými se pouze baví, jsou takové děti, se kterými si nejčastěji povídá. Normální děti jsou téměř všichni („...neberu je jako kamarády, protože si se mnou (5s pauza) minimální kamarád je ten kamarád co se se mnou baví. Oni si se

*mnou ani tak jako nepovídají“). Problém Adam vnímá na obou stranách (z pozice své i těch „normálních dětí“). Nepřítel je pro Adama ten, kdo mu působí nějaký diskomfort. Popisuje problém se svým spolusedicím ve škole „V: *Co ti dělal? Adam: (ukazuje, že bušil do lavice) takhle dělal na židli, já jsem mu to oplácel a on mě za to hrozně plácnul. Ale hrozně plácnul, jako že to bolelo. Ale radši jsem ho nechal být, to bylo moc“*. Podle Adama je ideální počet kamarádů pět, tedy jen tolik, kolik jich reálně má. Neřeší přítomnost, myslí na budoucnost, kdy pro něj kamarádi budou představovat různý zdroj pomoci: Adam: „*No třeba mít jednoho kamaráda je na nic, protože jeden kamarád třeba bude opravář a druhý dejme tomu hasič a mě to auto bude hořet a jeden bude třeba jenom opravář a nedokáže to uhasit, když mám třeba pět kamarádů tak se stane velká akce jo, že třeba já nevím co se stane prostě“* Mít příliš mnoho kamarádů podle něj také není dobré: „*ale když budu mít hodně kamarádů, tak ani nebudu vědět kdo je kamarád a kdo ne. Se mi to zamíchá“*. Kamarádi jsou pro Radima především zdrojem pomoci, ale také zábavy „*kdybych neměl kamarády tak co bych dělal? To nevím, nevím.*“*

3. Adamovi tělesné potyčky ve škole

V rozhovoru s matkou, učitelkou i Adama jsem narazila na problém ve škole, který se týkal tělesných potyček. Vzhledem k odlišným pohledům respondentů jsem tuto kategorii vyčlenila zvlášť, ačkoliv by mohla patřit do kategorie „*Adam a vrstevníci*“.

3.1 Matka: „Adam se nerad pere“

Podle matky nejsou ve třídě děti natolik inteligentní, že by se s Adamem dokázaly bavit na úrovni. Například chlapec, se kterým Adam sedí v lavici, ho nechce pouštět o hodinu na záchod a došlo mezi nimi i k menším tělesným potyčkám M: „*Adam mu dá jednu a on mu vrátí pět mnohem větších“*. Matka se domnívá, že Adam není typ dítěte, které by se rádo pralo. Naopak tvrdí, že se necítí na to, že by děti přepral, a že za to může především jeho zhoršená motorika

3.2 Učitelka: „Adam se pere za odměnu“

Problém, který se podle paní učitelky vyskytl až v nedávné době, je snaha Adama prát se s ostatními dětmi („*...když se mu něco nepodařilo tak to sváděl na toho*

nového kamaráda, dokonce na něj šel i s takhle s pěstičkami a já jsem mu řekl, že takhle ve třídě rozhodně ne, že takhle se to neřeší“). Tento konflikt paní učitelka konzultovala s matkou a dozvěděla se, že Adamovi dokonce doma slíbili, že pokud někoho zbije, tak mu něco dobrého koupí. K tomu se učitelka vyjádřila negativně a okomentovala to tím, že se takto dítě nevychová. Toto může být příčina Adamových potyček s ostatními, ale určitou roli zde může hrát také zvýšené sebevědomí, spojené s možným přestupem do vyšší třídy („...přikláním se k tomu, jak je veden z domova, já jsem ten chytřej a já možná přeskočím tu třetí třídu, tak jakože dává najevo trošičku nadřazenost, ale je to možná jenom můj závěr“).

3.3 Adam: „peru se jen tehdy, když někoho musí bránit“

Adam: „Někdy mi kamarádi se kterýma se jenom bavím, mlátí mého kamaráda, toho se kterým sem hrál fotbal a hráli jsme si, že jsme kouzelníci. Tak ti kamarádi se kterýma se bavím, ho mlátili. Já jsem ho bránil, oni šli na něj, tak jsem šel na ty, co šli na mě“. Adam se nepovažuje za válečníka, ale snaží se ochránit své kamarády („...ale když třeba někdo mého kamaráda mlátí, tak já se vrhnu na toho, kdo ho mlátí“).

4. Adam a vyšší třída

Adamovi rodiče od první třídy usilovali o to, aby Adam přeskočil jeden ročník. Nyní je situace takové, že dochází do vyšší třídy pouze na předmět matematiky a čeká se na výsledky z pedagogicko-psychologické poradny, kam dítě umístí od nového školního roku.

4.1 Matka: „Adam do vyšší třídy chce“

Podle matky je Adam ve vyšší třídě spokojen, a to především po stránce výukové. Pokud se jedná o kamarády, raději je se svou kmenovou třídou („...rád by chodil na předměty do vyšší třídy, ale na přestávky do 3.třídy“). Letošní rok se podle ní celkem změnil, již nelpí na třetí třídě, kde je. Přeje si přeskočit ročník a nastoupit do třídy vyšší, kam nyní chodí pouze na matematiku. Matka také chce, aby Adam přeskočil ročník, přesto že v průběhu našeho rozhovoru projevuje pochybnosti „tak přemýšlíme, zda ano nebo ne, ale ze sociálního pohledu nevím“.

4.2 Učitelka: „přeskočení třídy je ctižádostí rodičů“

Podle učitelky hraje značnou roli v Adamově případě vrozená inteligence, ale velkou měrou se na ní podílí i rodiče a jejich ambicióznost. Rodiče již od první třídy usilují o přeskočení Adama o jeden ročník výš. Učitelka se tomuto návrhu bránila („...rozumově na to má, ale sociálně v žádném případě“). I tak to rodiče zkoušeli dál. Učitelka je zastáncem názoru, že by si dítě mělo projít každou třídou (stejně jako ostatní děti), zažít si dětský svět, být v kolektivu vrstevníků a přiklání se k takové formě vzdělávání, kdy je nadané zaměstnáváno nad rámec vyučovacích hodin. Stačí připravit látku, která žáka zaujme, hledat mu různé doplňkové materiály a případně zapojit do soutěží. Přeskočení třídy bere v Adamově případě jako ctižádostivost rodičů, která se jim však může vymstít („...jakmile přeskočí ročník, samozřejmě bude spokojený, rodina bude spokojená, ale myslím si že časem se to určitě někde projeví“). Podle ní rodiče za své rozhodnutí ponесou následky U: „Adam možná pak někde bude v matematice úspěšný, ale v jiných oblastech nešťastný“. Adam je podle třídní učitelky nyní ve vyšší třídě, kam dochází na matematiku spokojený.

4.3 Adam: „ve vyšší třídě jsou hodnější děti“

Adam necítí, že by jeho docházení do vyšší třídy způsobovalo u spolužáků jakékoliv pozdvižení („...nedělají žádný „on chodí do 4.třídy“ nebo něco tak, co já vím“). Do vyšší třídy chodí rád a cítí se tam lépe, především po stránce intelektuální. Děti jsou tam vyspělejší a mají jiné zájmy, především „nelítají“ po třídě, což Adam ve své třídě nemůže skousnout. Také mu tam nehrozí tresty v podobě domácích úkolů, které dostává kmenová třída za nekázeň. Paní učitelka totiž uznává pravidlo, jeden za všechny a všichni za jednoho. To Adamovi připadá nespravedlivé. Jak už jsem zmínila, Adam má rád hodné děti a takové podle něj v jeho třídě nejsou.

5. Vztah k vyučujícím

5.1 Matka: „vztah k vyučujícím je velmi dobrý“

Adam je podle matky hodné dítě, které si tento status chce udržet i ve škole. S třídní učitelkou má podle ní dobrý vztah, ale připouští, že tento rok je paní učitelka poměrně nervózní, a to se ve vztahu Adama k ní trochu odráží. Vztah k paní učitelce

na matematiku matka popisuje jako jiný, velmi dobrý („...*on má matematiku moc rád*“).

5.2 Učitelka: „*Adam má z vyučujících respekt*“

Třídní učitelka vnímá Adama jako žáka, který nemá problém s autoritami a respektuje je. Doposud nezaznamenala větší problém. Vztah k paní učitelce na matematiku popisuje rovněž jako velmi dobrý.

5.3 Adam: „*trestu bych se bál*“

Výzkumník: „Adame, kdybys ve třídě něco změnil, co bys změnil“?

Adam: „Tak třeba bych změnil paní učitelku, aby nedávala tresty, když zlobíme. Nebo bych taky třeba změnil, že by za domácí úkol místo 7 vět bylo třeba jen pět vět.“ Adam je dítě velmi citlivé na tresty, raději by za trest počítal několik set příkladů, ale přepis několika vět do sešitu nese velmi nelibě. Trest je pro něj zdrojem strachu („...*nebojím se nikoho ze třídy, ale třeba bych se bál trestu. Trestu bych se bál*“). Vztah Adama s paní učitelkou se tedy díky trestům (domácím úkolům) stal poměrně negativním a Adam jí uznává pouze jako člověka, který mu pomůže, když něco neví. Vztah s paní učitelkou na matematiku popisuje jako mnohem lepší.

Adam je dítě velmi pečující matky, která za něj dělá vše, co ostatní děti jeho věku zvládají bez problémů. Ve třídě se příliš neprojevuje, nezapojuje a přestávky tráví v lavici. Na matematiku chodí Adam o ročník výš, nyní se ale projednává o jeho celkovém přeřazení do tohoto ročníku. Děti ve vyšší třídě označuje za hodnější a vyspělejší. Ve třídě má Adam pouze jednoho kamaráda, ostatní děti označuje za děti „normální“ a kontakt s nimi nevyhledává. Poslední dobou se velmi často stává součástí nějaké tělesné potyčky, podle třídní učitelky způsobené rodiči. Vyučující Adam respektuje a má s nimi dobrý vztah.

7.2 Případová studie Dan

Dan žije v Americko-české rodině, rodiče jsou vysokoškoláci, a oba vyučují angličtinu. Danovi je 9 let, studuje 3. ročník ZŠ. Od druhé třídy dochází na matematiku o dva ročníky výše. Má tři sourozence a všichni tři vykazují jistý druh nadání. Navštěvuje šachový kroužek (nedávno vyhrál šachový turnaj), věnuje se fotbalu a atletice.

1. Dan z pohledu matky, třídní učitelky a jeho samotného.

1.1 Matka: „Dan je rychlé, šikovné dítě s velkou touhou po poznání“

Dan je nejmladší ze tří sourozenců. Podle matky všechny její děti vykazují vysokou úroveň matematického nadání. Nejstarší syn úspěšně studuje jadernou chemii. Druhý syn měl podle výsledků testování v páté třídě matematické znalosti odpovídající studentům střední školy. V Americe se také účastnil prestižního testu SAT³ a uspěl s výsledkem B, díky kterému si může nechat uznat jeden semestr na vysoké škole. Danova sestra je velmi nadaná na jazyky a při testování v poradně jí také vyšlo vysoké skóre v matematické oblasti. V Americe dostávala úkoly pod čarou, které ale zajímaly spíše Dana („...ona nikdy moc do toho nebyla, zato Dan se vždy snažil příklady vyřešit“). Dan je podle matky dítě velmi rychlé, šikovné a zajímá ho spousta věcí kolem. Už jako tříleté dítě počítal příklady, které ho odváděly od zlobení („Dane kolik je $4+14$ a on na to zapomněl, že se chtěl naštvat nebo být vztekly a počítal příklady“). V pěti letech Dan nastoupil do kindergarten (školka v Americe), kde si paní učitelka všimla jeho neobvyklých znalostí v matematice a přeřadila ho do první a druhé třídy (třídy jsou tam spojené). Tam byl rok a podle matky byl velmi šťastný („...strašně ho to bavilo, šlo mu to, zapadl výborně“). Matka popisuje Dana jako velmi poctivé dítě, které matematika opravdu velmi naplňuje („...když přišel v pátek domů tak hned za dveřmi na zemi vytahoval úkoly a začal je plnit“). Šťastný je Dan vždy, když se dozví něco nového („když zjistil, že z násobení se dostane zpátky dělením, úplně se mu rozsvítily oči, ta radost, to si nedovedete představit“). Jeho touha po poznání je natolik velká, že nelze určit, zda se jedná o vrozené nadání nebo obrovský zájem („...občas chodí za starším bratrem a nese mu něco a on mu to vysvětlí a tím pádem zase něco ví navíc a tak“). Hned po návratu rodiny do Čech se matka angažovala v jeho dalším vzdělání. Motivoval jí Danův neuvěřitelný zájem o poznání („...že ho prostě něco bytostně zajímá“) a bylo jí líto, aby probíral již známá fakta úplně od základu. Dan hned v první třídě navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu, kde mu byla zjištěna úroveň matematických dovedností třetí třídy. I přesto první třídu absolvoval ve své kmenové třídě a pracoval s učebnicí třídy druhé. To podle matky i učitelky nebylo dobře, Dan se nesoustředil na svou práci, sledoval, co se učí ostatní ve třídě a snažil se zapojovat i do jejich výuky. Místo do druhé třídy tedy nastoupil Dan o dva ročníky

³ SAT – scholastic aptitude test

výše, a to z toho důvodu, že učebnice první a druhé třídy absolvoval ve frausovské matematice od pana doktora Hejného, podle které se žáci ve druhé třídě neučili. Rozhodlo se tedy, že přeskočí ročníky dva a bude pokračovat v té samé matematice. Dan má podle matky také velmi dobrou schopnost soustředění (*„...to je vidět i na fotbale, on je v té bráně poměrně dost často hlavně díky tomu, že má přehled a udrží tu pozornost i když ten míč není zrovna u něj*).

1.2 Učitelka: „Dana bych jako nadané dítě nepreferovala“

Podle učitelky je Dan bystré a chytré dítě, ale takových má ve třídě hned několik. Ona sama má doma nadané dítě a domnívá se, že by dítě v tomto věku nemělo být preferované jako nadané. U Dana se domnívá, že je to především snaha rodičů získat toto označení (*„...ona měla spíše snahu se o to zajímat a zavést ho jako nadaného. Takže vysloveně to bylo spíše z pozice rodičů, že by chtěli“* „*„Je tam trošičku takový to tlačení, že asi to že dítě něco baví, neznamená úplně, že je na to nadaný“*). Domnívá se, že je téměř nemožné takové dítě v první třídě rozeznat, a že je v tomto případě potřeba spousta času i vzájemné spolupráce. Dan také není dítě, které by se úspěšně účastnilo soutěží (*„...logické olympiády se mi zúčastnilo pět žáků a do kraje postoupili jiní, Dan ne*). Dan se ve škole potýká s menšími obtížemi v oblasti grafomotoriky (*„...nemohla jsem mu dát úplně jedničku z té písemky, protože to nevypadalo hezky i teď to písmo je hrozné, málo čitelné“*). Jinak je podle učitelky Dan ideálním žákem, kterého mají kantoři rádi, je usměvavý, klidný, nezlobí a pokud ho někdo napomene, nedělá problémy a poslechne.

1.3 Dan: “jsem dobrý díky bráchovi“

Danovy nejoblíbenější předměty ve škole jsou ty, které ovládá s naprostým přehledem, a ve kterých se také cítí jako lepší než ostatní. Je to především angličtina, němčina a matematika. Za úspěchy, které má Dan v matematice vděčí svému staršímu bratrovi (*„...on mě chtěl vždy učit /od malička mě učil matematiku /první mě učil sčítat, odčítat, pak násobit a dělit. A ta minusová čísla“*). I dnes, pokud něco neví, jde se poradit s ním. Jinak se Dan považuje za normální dítě, které je stejné jako ostatní. Je společenský, má rád vtipy a své kamarády.

2. Dan a vrstevníci

2.1 Matka: „myslím si, že je ve třídě oblíbený“

Podle matky je Dan dítě velmi společenské, usměvavé a ve třídě oblíbené. Společnost dětí vyhledá, děti se točí všude kolem něj („...*děti si s ním rády hrají, to vidím v družině, když ho vyzvedávám, některé děti jsou zklamané, že Dan už odchází, že hru třeba nedohrály*). Dan má ve škole dva nejlepší kamarády, podle matky jsou to velmi podobné typy. Oba navštěvují šachový kroužek, jde jim matematika a jsou povahově klidnější a vychovaní. Velmi často se navštěvují i doma.

2.2 Učitelka: „děti ho mají rády“

Podle učitelky je Dan žák, kterého spolužáci mají rádi a berou ho jako dobrého kamaráda. Dan je součástí skupinky chytřejších dětí, které pospolu drží a nevyšimají si žáků problémových. Za nejlepší kamarády učitelka označila již zmiňované dva hochy („...*to jsou zhruba ty děti, co tu matematiku ovládají a jsou v ní nějakým způsobem úspěšní*“). Společně tráví dost času, hrají si, povídají si spolu, ale vždy je to činnost klidnějšího rázu. Učitelka nemá pocit, že by spolužáci Dana brali jako toho chytřejšího, který chodí o dva ročníky výše.

2.3 Dan: „ve třídě se kamarádím se všemi“

Pro Dana je přátelství velmi důležité, dokonce je to jeden z hlavních důvodů, proč chodí rád do školy. Přestávky tráví jedině ve společnosti kamarádů, kdy si hrají s auty, povídají si vtipy, atd. Dan se baví ve třídě se všemi, ale má dva velké kamarády („...*jsou vtipný, sportovatý a chytrý jako já. Nejvíc jim jde taky matematika*“). Kamarád je podle Dana ten, s kým se hodně baví, je s ním zábava, umí hrát fotbal, a s kým se navštěvuje doma. Zajímalo mě, jaký by měli být ideální spolužáci Dana, kdyby si je mohl sám vybrat. Podle Dana by měly být: „*chytří, hodní a vtipný*“. Jinak jsou podle Dana ve třídě děti dost zlobivý kromě něj a jeho dvou kamarádů, ale i se zlobivými spolužáky se dokážou bavit. Dan si myslí, že mu děti ve třídě matematické schopnosti rozhodně nezávidí („...*občas říkají, že se nemám, když vidí, co dělám*“). Přály by si však mít takové znalosti, jaké má Dan v angličtině. Sám to vnímá jako práci navíc („...*oni mají jen češtinu a ještě jeden jazyk a já mám tři jazyky*“). Nejvíce kamarádů má Dan ve třídě, ale hodně jich má i na šachovém kroužku, atletice a především na fotbale.

3. Dan a vyšší třída

3.1 Matka: „v Americe mají děti jiné možnosti/ Dan pátou třídu zvládá bez problémů“

Matka v této souvislosti srovnávala české a americké školství. Amerika je podle ní více o faktech, umožňuje takto nadaným dětem jít si za tím, co je baví a nelpí na tom, že něco zrovna neumí v jiných předmětech. Dítě tam může na základní škole navštěvovat souběžně i jinou školu. Na střední škole („...nepostupují po třídách jako první, druhý ročník, ale ročníky se tam prolínají, takže někdo může studovat, co ho zajímá ve vyšším ročníku a co ho moc nezajímá zase v nižším“). Matka ze zkušenosti porovnává odlišné přístupy ve vzdělávání obou zemí („...oni to tam nějak umí líp, prostě motivovat ty děti a je to tam dělané tak nějak zábavněji“). Jak jsem již popisovala, Dan byl v Americe ze všeho nadšený, což se nedá říct o škole v Čechách („...tady si myslím, že ho za ten rok stihli trochu odradit, tady to nadšení z té Ameriky tak trochu upadlo“). Při rozhodování, zda Dana přesunout o dva ročníky výš se matka setkala s nerozhodností paní učitelky, která zpracovala podklady pro PPP⁴ („...no já jsem vlastně z ní nebyla moc moudrá, ona asi neměla pochybnosti jen v té geometrii, možná celkově, sama jsem tedy o přesunu váhala“/ „Dan sám to viděl jasně - no co jiného bych měl jako dělat, přeci nepropadnu do třetí třídy, tam jsou děti, kterým to jde mnohem hůř, já tam sice nemám jedničky z matematiky, ale tam jsou děti mnohem horší, a ty nepropadnou, a já bych měl?“). Podle matky Dan učivo vyšší třídy zvládal vždy bez problémů, nebylo mu třeba pomáhat. Menší potíže nastávaly pouze v geometrii, ale to podle matky nebyla žádná tragédie.

3.2 Učitelka: „myslím, že to je na něho moc“

Podle učitelky by byla ideální situace, kdyby Dan docházel pouze o stupeň výš. Současný stav jí přijde pro Dana jako příliš náročný. Má problémy se čtením, psaním a vzhledem k dvojjazyčné výchově i s českým jazykem. V tomto případě ho tedy nelze srovnávat se žáky páté třídy („...samozřejmě třeba chápe něco, co ti pomalejší pátáci nechápou, on to třeba dá dohromady, ale jeho brzdi motorika ruky, pomalé čtení, než si něco přečte tak mu to dýl trvá a pátáci přeci jenom čtou rychleji, hlavně v pochopení jo, já vidím třeba v té češtině, že má problém jak je tam ta dvojjazyčná

⁴ Pedagogicko-psychologická poradna

výchova tak má problém porozumět textu někdy úplně. Takže v té matematice ho to trošičku brzdí“). Jak už jsem také zmiňovala, učitelka ze zkušeností se svou dcerou je zastáncem toho, aby děti v tomto věku prošly všemi ročníky společně se svými vrstevníky, rozvíjely se úkoly navíc, a teprve v pozdějším věku na střední škole se zaměřily na to, co jim jde a zajímá je. Vztah Dana a žáků ve vyšší třídě komentuje jako dobrý, ale neporovnatelný se žáky v jeho kmenové třídě („...tam přeci jenom už mají trošičku jiné zájmy“).

3.3 Dan: „do vyšší třídy chodím rád“

Dan chodí do vyšší třídy rád. Na otázku jací jsou kamarádi ve vyšší třídě odpovídá, že: („...jsou spíš hodný, nějaký. Nějaký jsou sprostý, nějaký jsou zlobivý, ale to jen čtyři“. Přeci jen je zde patrný dvouletý věkový rozdíl.

4. Dan a vztah k vyučujícím

4.1 Matka: „s třídní učitelkou nemá žádný blízký vztah“

V Americe mají podle matky učitelky jiný přístup k dětem („...oni tam víc ukazují ty city, prostě to tam je tak nějak nastavený, někdy se možná zdá až divný, že se moc objímají, ale oni to ty děti možná potřebují“). Zkrátka učitelky jsou v Americe otevřenější, přátelštější, s dětmi mají bližší vztah („...slavili se děti narozeniny, víc se jim věnovali“). Podle matky má Dan z vyučujících respekt, a to také z třídní učitelky, se kterou ale nemá žádný blízký vztah.

4.2 Učitelka: „mám s Danem běžný vztah učitel-žák“

Podle učitelky má Dan stejně bezproblémový vztah k vyučujícím, jako ke svým vrstevníkům („...já si myslím, že si autoritu určitě váží a co autorita řekne, to platí“). Vztah, který spolu mají, popisuje jako běžný vztah učitel-žák („...když něco potřebuje tak přijde, nebojí se, zeptá se to si myslím, že když má nějaký problém, přijde, zeptá se, ale zase nemohu říct, že by mě vyhledával, když nemá důvod přijít“).

4.3 Dan: „třídní učitelka je ta nejhodnější“

Podle Dana je jeho třídní učitelka ta nejhodnější, kterou zná a rozumí si s ní. Učitelka na matematiku je o něco přísnější a na pomyslné přičce oblíbenosti se tak

dostává až za třídní učitelku (*„...třídní je lepší, ta druhá je maličko přísnější/ že třeba když něco udělám malýho, že se hodně naštvě. Nekřičí, ale dá mi rovnou poznámku“*).

Dan je dítě s velkou touhou po poznání, ve třídě aktivní ke spolužákům milý a přátelský. Společnost dětí vyhledává, ty ho mají rády a obdivují jeho schopnosti, především v cizích jazycích. Ačkoliv Dan dochází na matematiku o dva ročníky výše, učitelka si stojí za svým názorem a Dana by jako nadaného nepreferovala. S vyučujícími má Dan bezproblémový vztah.

7.3 Případová studie Petra

Petr navštěvuje 4. ročník ZŠ. Od druhé třídy navštěvuje předmět matematiky o ročník výš. Žije s matkou a mladším sourozencem, který stejně jako Petr projevuje velký zájem o matematiku. Matka vyučuje na střední škole matematiku a fyziku. Otec povoláním mechanik-elektronik s rodinou nežije.

1. Petr z pohledu matky, třídní učitelky a jeho samotného.

1.1 Matka: „Petr je úplně normální kluk“

Matka popisuje Petra jako úplně normálního zdravého kluka. Domnívá se, že takové schopnosti v matematice má více dětí a on je pouze jedním z nich (*„...nemám pocit, že by byl něčím výjimečnej, matematika jde přeci více dětem, prostě úplně normální, zdravý kluk“*). Lepší schopnosti v matematické oblasti se ale Petrovi nedají upřít. Matka připouští, že to mohl zdědit po ní nebo po otci (*„...já učím matematiku a fyziku, vystudovala jsem Matfyz, učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro třetí stupeň, takže k té matematice mám velmi vřelý vztah. Jeho vlastní táta je mechanik-elektronik a vlastně tu matematiku taky měl celkem rád, takže to asi podělil. Mladší bratr zatím vypadá, že ho matematika taky baví, je mu blízka.“*) Petr nejenže pochází z celkem podnětného prostředí (*„...já se občas snažím dělat s ním něco navíc, občas děláme různé zajímavé úlohy, třeba mu občas něco ukážu, nebo se ho třeba zeptám na to co mi tady učňové neodpověděli, a pak mě pobaví, když to ví. I s bráchou si občas něco počítají“*). Ale jeho schopnostem také jistě dopomáhají i jeho osobnostní rysy (*„...je hodně vnímavý, rád si povídá, rád se ptá, nasává vědomosti, čte, hodně se dívá na různé dokumenty“*). Petr je podle matky dítě veselé, sdílné, komunikativní, trochu lenivé i hloubavé (*„...někdy má takový svůj svět, myslí si nad svýma věcmi a takový ty pozemský věci ho někdy vůbec netrápí. někdy má problémy s tím pozdravit, poděkovat, protože on si myslí na svém a tohle jde nějak mimo něj“*). Ve škole se potýká

s drobnými potížemi, které v jeho případě souvisí s českým jazykem a psaním („...byly mu diagnostikovány ortografické potíže, není to žádná porucha, spíš takové trošku menší potíže“). Podle matky je Petr relativně všestranný kluk, který se díky rodičům naučil spoustu sportů, ale sportovní hvězda z něj údajně nikdy nebude.

1.2 Učitelka: „Petr je všestranně nadané dítě“

Podle třídní učitelky je Petr dítě od přírody zvědavé a ctižádnostivé („...když něco má řešit, pokud na to má čas, nehodí to za hlavu, tak bádá až to vykoumá“). Projevy Petrova chování v průběhu vyučování popisuje učitelka takto: („...hodně se musí učit právě koncentraci, sám sebe ovládat, nemá to dané, je zbrklý /hodně často je nervozní, různě tůká nohou a tak, zbrklost ho vždycky zradí“). Tato Petrova vlastnost může být příčinou toho, proč nesklízí úspěchy na různých matematických olympiádách („...matematického klokánka prošvihl, protože ten den chyběl, když se to dělalo v klidu, tady těch 60 min., když pak přišel později, prostě klasicky svým přístupem to tam nasekal, aniž si přečetl pozorně zadání, tak nějak to vyplnil, ale to byla vysloveně ta jeho nesoustředěnost, Dneska jel na krajské kolo a byl na zabití, obávám se, že jak je z toho celý rozrušený že někam jede, tak to nedá“). Na druhou stranu má velmi dobrý smysl pro zodpovědnost („...když dostane nějaký úkol tak ho zase plní hrozně zodpovědně“). Učitelka zdůrazňuje, že jeho předností ve škole je rychlost při práci. Jde mu výtvarná výchova, pracovní činnosti, sport. Na druhé straně pak spatřuje i nedostatky v jazykových předmětech („...jak píše, to je strašný, takže to dělá velkou radost, že ve 4. třídě už není psaní, že už nemáme písanku“, „teprve teď jim v poradně vyšlo, že ruku má opravdu dysgrafickou“). Petr se učitelce jeví jako nadané dítě, které potřebuje vidět za vším logiku, nějaký řád („...hudební výchova je pro něj ztracený čas, tak jsem mu alespoň vysvětlila, že nota půlová, čtvrtová a osminky, že se to hezky počítá, tak to alespoň vyřukává, v tom vidí svou logiku, matiku“).

Třídní učitelka vidí Petra jako chlapa v malém těle („...strašně nerad prohrává, takže se tady s dětmi pak hádá, klasická dominantní vlastnost chlapů“). Podle ní má ve třídě velmi dobrou pozici („...já myslím, že za ty 3 roky u nich má už respekt, takže oni ho v podstatě při skupinový práci poslouchají a on toho nezneužívá, má v sobě takového toho rovného chlapa, žádné křiváctví, nevidím u něj žádnou manipulaci nebo

tak, je naprosto rovnej“. Bere Petra jako dítě na jiné úrovni (U: „*Petr má myšlení ještě kousek dál než my bychom od 10 letého dítěte čekali.*“)

1.3 Petr: „jsem lepší jen v té matematice“

Petr se považuje za průměrného žáka, pouze s lepšími matematickými schopnostmi. Na položenou otázku: „*V čem si myslíš, že jsi lepší než ostatní spolužáci?*“ Odpověděl: „*To nevím, asi jen v té matematice, v ničem jiném né.*“ Na matematiku se učí jen zřídka, někdy svým spolužákům vysvětluje věci, které je teprve ve výuce čekají. Svě schopnosti v matematice přisuzuje mamince nebo štěstí („*...mamka měla hodně jedniček z matematiky a taky jí učí. Možná, že to mám po ní, nebo mám štěstí*“/ „*mamka, ta mě do všeho nutí. Taťka moc ne, k němu jedu jen jednou každý druhý víkend, takže ten mě moc nenutí, jenom když mi mamka něco sebou dá. Pokaždé mi dává nějaký učení*“). Petr dělí své vlastnosti na dobré a špatné. Mezi dobré vlastnosti řadí, například smysl pro důvtip, pochopení vtipu, veselost, velkou fantazii, schopnost odpouštět („*...že s někým s kým sem se pohádal, tak to nebylo moc dlouho, kdy mi to vadilo*“). Petr prozrazuje, že umí prohrávat. Mezi špatné vlastnosti pak Petr řadí problém s navazováním konverzace s druhými dětmi („*...když někdo se mnou někdo sedí, tak nevím, o čem si máme povídat*“/ „*když sedíme v autobusem tak nevím, co povídat*“).

2. Petr a vrstevníci

2.1 Matka: „Petr má kamarády jen ve škole“

I když Petr navštěvuje poměrně dost zájmových kroužků, kamarády má jenom ve škole, s nimi si také podle matky rozumí nejvíce („*On má sice nějaký kroužky, ale tam si ještě nikoho neoblíbil, tam kde bydlíme, tak také nemá žádného kamaráda.*“ Petr se také účastní všech možných výjezdů v rámci školy, se spolužáky se vídá i mimo školu.

2.2 Učitelka: „Petr je bezproblémový spolužák“

Třídní učitelka vidí Petra jako naprosto bezproblémového žáka a spolužáka dětí („*...když si dělám takové sociometrické ostrůvky, vztahový, komu dárek, já to dělám vždycky jednou za rok, tak kolem Vánoc, Petr tam vždycky vyjde dobře*“). Nejvíce kamarádů má ve třídě („*...nemá potřebu chodit jinam*“). Za dobrého kamaráda Petra

učitelka označuje dalšího nadaného spolužáka Ondru. Menší problém měl ve třídě Petr s jistým třídním „agresorem“, který různě přetrhal vazby mezi dětmi, ale netrval dlouho, protože maminka Petra v té rodině doučuje. Učitelka uvádí: *(„mám pocit že Petr je prostě v tom případě zainteresovaný, že mu maminka řekla ne, ty budeš jeho kamarád. Vůbec nechápu, že se ho za všech okolností zastává i když provede tu největší lumpárnu a lže mi do očí. Petr si vždycky stoupne na jeho stranu, mám pocit, že musí mít hodně rád svou maminku a uvědomuje si, že její situace je jiná (že teď bydlí jinde, mají nového tatínka), zřejmě to musí mít nařízené, protože to se obvykle nestává“)*. Nyní je situace poměrně ustálená a Petr se agresorovi vyhýbá.

2.3 Petr: „kamarádi jsou pro mě všechno“

Petr má nejvíce kamarádů ve škole, konkrétně ve své třídě. Kamarádů si váží a považuje je za velmi důležité, znamenají pro něj hodně *(kdybych neměl kamarády, tak bych vůbec nevěděl, co mám dělat. O přestávkách bych jenom ležel, nikoho bych nezajímal“)*. Přestávky Petr tráví nejčastěji se spolužáky na koberci, kde si hrají, strkají se. Svě kamarády považuje za ideální a nic by na nich neměnil *(„...kdybych na nich něco změnil, tak by mi to připadalo prostě divný. Přijde mi, že to je dobrý tak, jak to je teď“)*. V místě bydliště, kam se rodina nově přestěhovala, si prozatím nenašel žádné kamarády, a tak je pro něj důležité udržet si oblíbenost ve třídě. Dokonce se zdá, že by dal přednost kamarádům i před lepším vzděláním. Nyní je totiž v situaci, kdy ho maminka chce přihlásit na gymnázium *(„...tak jsem ji řekl, že pokud nepůjde někdo z mých kamarádů tak tam nechci. Mamka říkala, že se mám rozhodnout sám, ale chtěla by, abych tam šel“)*. Podle Petra tvoří základ kamarádství stejné zájmy a společné akce. Petrovými zájmy jsou kamarádi a počítače. Ve třídě má Petr kamarády se stejnými zájmy, v družině to ale je jinak *(„...úterý, středa čtvrtek jdu na pinčes, ale někdy jdu až v půl pátý a prostě už tam nemám nikoho, s kým bych si hrál. Nemám tam vůbec co dělat. Tam jsou všechny prcci, první a druhá třída. Tam nemám kamarády, prostě mě nechápu. Ty malý mě vůbec nechápu“)* „Oni jsou prostě malý na to, na co myslím já, oni mají prostě myslí na něco jinýho, nevím jak to říct, prostě jsou malý“).

3. Petr a vyšší třída

3.1 Matka: „vyšší třída vyhovuje mě i Petrovi“

Petrovi bylo na základě posudku vypracovaného před nástupem do první třídy doporučeno, aby přeskočil jeden ročník, a v matematice nastoupil rovnou do druhé třídy. Petr při nástupu do první třídy ještě neuměl číst a psát, proto se první rok řešil částečnou docházkou do vyšší třídy. Od druhé třídy tráví Petr hodiny matematiky ve vyšším ročníku. Podle slov matky je vyšší třída výhodou („...*má kamarády v obou třídách takže alespoň má takový větší spektrum známých*“). Byly ale časy, kdy se Petrovi do vyšší třídy příliš nechtělo („...*úplně na začátku, měl občas takový, že tam chodit nebude, že vždycky když tam přijde tak, že oni nadávají - no zase matematik*“). Jednou z možných příčin je podle matky to, že Petr bral matematiku jako normální předmět, kdežto ostatní děti tento předmět rády neměly („...*možná že na něj děti měly řeči, že byly naštvány, že se bude zase počítat a on to bral jako normální věc, ale pak se to srovnalo*“).

3.2 Učitelka: „vyšší třída Petrovi nedělá dobře, měl by zůstat v kmenové třídě“

Třídní učitelka je toho názoru, že Petrovi vyšší třída příliš nevyhovuje. Ačkoliv v první třídě souhlasila s přeřazením Vaška na matematiku do třídy vyšší, nyní se pokouší o jeho zařazení zpět do třídy kmenové. Připouští, že již dříve v pedagogicko-psychologické poradně doporučovali ponechat Petra v kmenové třídě, samotné jí to ale připadalo nereálné („...*my jsme se učili psát jedničku, dvojku a on prostě viděl na obrázku, že tam je někde meloun že stojí 6 Kč a říkal: „máma koupila meloun měl 3 kg a to by bylo 18Kč*“). Jak už jsem výše uvedla, následovalo střídavé působení Petra v kmenové a ve vyšší třídě. Učitelka zpětně přestup hodnotí spíše negativně („...*to bylo špatně zjistili jsme, že Petr je unavený, musí dělat práci zadanou mnou i jinou učitelkou*“). Podle ní je celá současná situace pro Petra špatná („...*ve vyšší třídě jsou strašně slabí žáci, což je prostě průšvih, sešli se fakt špatně, tam je pouze jedna talentovaná holčička. On vlastně je o rok napřed v učivu, ale v intelektové rovině je to podprůměrná třída a to není dobře*“). Petr je nyní na jednu hodinu matematiky týdně zpět v kmenové třídě. Paní učitelka pro něj připravuje různé logické hry na počítači, kterým se může věnovat, když má hotovou probíranou látku („...*a právě že my tady teď děláme něco jinak a na něm je vidět, že by ho to tu bavilo víc*“).

3.3 Petr: „je to tam dobrý“

Petr bere své působení ve vyšší třídě jako celkem výhodné postavení, které může využívat pro kontakt s dalšími kamarády. S „pátáky“ se zná již od předškolního věku. I přesto považuje své mladší spolužáky za lepší („...lepší jsou u nás, s těma jsem víc. Oni se tam víc kamaráděj mezi sebou“). Ve vyšší třídě má Petr nejlepšího kamaráda („Je takovej jako já, hrajeme si spolu a rozumíme si ze všech úplně nejlépe“.) Petrova přítomnost ve vyšší třídě podle něj nezpůsobuje žádné pozdvižení („...já bych řekl, že jim nevadí, že tam chodím. Někdy jako když přijdu, tak oni nemají rádi matematiku, a vždycky když přijdu, tak jí mají“). Jeho nepřítomnost o matematiku také nevzbuzuje žádné pozdvižení V: „Co říkají spolužáci na to, že chodíš do vyšší třídy na matematiku? P: „Nic. Vůbec. Jakože mě každý den vyháňají z té třídy, jinak nic „Petře, už to začalo tak už běž“.

4. Petr a vztah k vyučujícím

4.1 Matka: „Petrův vztah k učitelce je výborný“

Podle slov matky je Petrův vztah k vyučujícím velmi dobrý, bere je tak, jak by je brát měl a řídí se pravidlem, že starší se musí poslouchat, že se musí dodržovat určitá pravidla. Na druhou stranu se Petr rád prosazuje a nebojí se říct vlastní názor. Vztah Petra s třídní učitelkou matka komentuje jako naprosto výborný („...co spolu mluvíme tak si myslím, že ji má rád a ona jeho“).

4.2 Učitelka „je to takový chlap v malém těle“

Paní učitelka popisuje Petra jako pohodového kluka, který má naprosto vzorný vztah k učitelům („...to se nedá srovnat s jinými dětmi, s ním nejsou problémy“). Připouští, že někdy Petr potřebuje „šlápnout na kuří oko“ ale, že ona se snaží k němu přistupovat, jako kdyby to byl opravdový chlap v malém těle. Vše se snaží řešit po dobrém a s rozumem. Petr je podle ní ten typ dítěte, který dokáže uznat svoji chybu a nechá si vše vysvětlit („... on to má v hlavě srovnané, vše ukočíruje“).

4.3 Petr: „vztah máme stejný jako ostatní děti“

Vztah k paní učitelce je podle Petra srovnatelný s ostatními dětmi („...když se naštve tak je hodně přísná, ale jinak normálně“). Přísnost bere jako žádoucí pro jeho

vlastní prospěch („...*kdyby nebyla přísná, jak bych to řekl, prostě bych neměl (5s pauza). Prostě bych byl nenapravitelnej i doma bych dělal to, co bych neměl*“).

Petr je dítě velmi vnímavé, zvědavé a ve třídě aktivní. Učitelka ho označuje jako „chlapa v malém těle“, jeho myšlení je podle ní nesrovnatelné s dětmi jeho věku. Nejvíce kamarádů má Petr ve třídě, ty považuje za velmi důležité a moc si jich váží. Na matematiku chodí do vyšší třídy rád a má díky tomu více kamarádů. S vyučujícími vychází bez problému.

8. Diskuze

Tato práce je zaměřena na nadané děti ve školní třídě, kdy hlavním cílem bylo zjistit, *jaké to je být nadaným dítětem ve školní třídě*. Pro objasnění tohoto obecného záměru jsem dále specifikovala tři podotázky:

1. *Jak se lidé pro nadané děti nejbližší podílí na rozvoji jeho nadání v kontextu školní třídy?*
2. *Jak jsou nadané děti vnímány svými vyučujícími, rodiči, a jakým způsobem je tím ovlivňována jejich pozice ve školní třídě a průběh jejich vzdělávání?*
3. *Jaký vztah mají děti projevující výjimečné nadání se svými spolužáky a vyučujícími?*

Všechny tři případové studie jsou důkazem toho, že pro nadání a jeho rozvoj jsou potřebné nejen individuální faktory, ale neodmyslitelnou roli zde hrají i faktory sociální, to koresponduje s modelem Mönkse (viz *Teoretická část*) jehož rozdělení jsem se také v rámci své práce držela. Pomyslnou startovní čáru tvoří pro nadané dítě rodina a její přístup k nadání jejich dítěte. Rodinné prostředí se stává hlavní vývojovou determinantou, která rozhoduje o tom, zda se potenciál nebo nadání rozvine, či nikoliv. Na druhé straně může být rodina i zodpovědná za zpomalení či útlum procesu rozvoje mimořádných schopností dítěte (Portešová, 2009).

1. *Jak se lidé pro nadané děti nejbližší, podílí na rozvoji jeho nadání v kontextu školní třídy?*

U všech tří respondentů se dá hovořit o velmi podnětném prostředí, které se různým způsobem podílí na rozvoji jejich nadání. Adam je dítě podle své matky nepředstavitelně výjimečné a inteligentní. Matka označuje Adama za stvoření, kterému je průvodcem a kterému také věnuje veškerou svou pozornost, péči a podporu v nadměrné míře již od jeho útlého věku. V případě Dana se jedná o rodinu vzdělaných

rodičů a mimořádně nadaných sourozenců, kteří se stali hlavními aktéry při rozvoji nadání Dana. Konkrétně se tedy jedná o staršího bratra, díky kterému Dan získával a stále získává nové informace, po kterých sám tolik touží. V případě Petra se dá také hovořit o velmi podnětném prostředí vytvořeném matkou „matfyzáčkou“, která se na rozvoji nadání podílí především svou iniciativou, vzdělávat Petra i mimo školní lavice. Ve všech třech případech tedy lze konstatovat, že děti získávají určité množství informací z balíčku, který pro jejich nejbližší představuje to, čím se oni sami zabývají. Narážím zde na již zmíněný výzkum Blooma (*viz Teoretická část*), který přišel s poznatky, že rodiče a sourozenci jsou těmi, kteří skrz sebe rozvíjí u svých dětí či sourozenců především tu činnost, které se sami věnují.

Zajímavé je v této souvislosti zjištění, že všechny tři nadané děti z mého výzkumu mají velmi vzdělané rodiče (vysokoškoláky, učitele na střední škole). To koresponduje s výzkumy Lewise a Michalsona, Bixové nebo J. Laznibatové (*viz Teoretická část*), která poukazuje na významnou korelaci mezi vzděláním rodičů a pozitivním vlivem na intelektové schopnosti a výkon jejich dětí ve škole. Dotýká se toho také myšlenka V. Dočkala týkající se lepšího výběru školy pro nadané dítě (*viz. Teoretická část*).

2. *Jak jsou nadané děti vnímány svými vyučujícími, rodiči, vrstevníky a jakým způsobem je tím ovlivňována jejich pozice ve školní třídě a průběh jejich vzdělávání?*

U rodičů se může objevit nejistota a znepokojení z odlišnosti jejich dítěte od ostatních vrstevníků. Rodičům postupně dochází, že tato odlišnost může způsobovat sociální problémy. Mnoho rodičů tak může pociťovat bezradnost, frustraci, ale i strach z dalšího vývoje jejich dítěte (Portešová, 2009). Tento postoj rodičů může samozřejmě vyvolat nepatřičný stav nejistoty u dítěte a způsobit tak mnohem větší problém. Těžko lze odhadovat, jaký je nevhodnější způsob přístupu rodiny k nadání jejich dítěte.

Vnáším do diskuze své zjištění, které poukazuje na souvislost mezi přístupem rodičů k nadání jejich dítěte (zda své dítě „nálepkují“ jako dítě nadané či nikoliv) a pozicí, kterou nadané dítě zaujímá ve školní třídě. Například Adam, dítě rodiči opěvované, jak je výjimečný, jedinečný. Tento chlapec je příkladem dítěte, které ve školní třídě stojí spíše v pozadí. Nezapojuje se, sám kontakt nevyhledává a potýká se s drobnými potížemi u svých spolužáků. Podle Hrabala, bychom pozici takového dítěte

mohly označit jako izolovaný žáka (viz *Teoretická část*). Také u třídní učitelky vyvolává pocit nevole, které pramení z nadměrného sebevědomí, podporovaného rodiči. Na druhé straně jsou tu zbývající dva chlapci, jejichž matky je považují za zcela „normální děti“ srovnatelné s ostatními vrstevníky a pouze po stránce matematické schopnější. U těchto dvou chlapců jsem také nezaznamenala jakýkoliv problém ve školním prostředí. Děti nevybočují ze školní třídy, naopak zauímají pozitivní pozici. Ve shodě s Hrabalem by tito žáci zauímali pozici oblíbeného, méně vlivného žáka (viz *Teoretická část*).

Třídní učitelky vnímaly nadané děti v jejich třídě různým způsobem: učitelka Adama ho brala jako dítě nesamostatné, ve třídě pasivní a v kolektivu nevýrazné, učitelka Dana jako dítě chtivé, aktivní, dětmi oblíbené. Petrova učitelka ho popisuje jako chlapa v malém těle, zodpovědného, aktivního, ochotného. Autoři Betss a Neihart popsali několik možných typů nadaných dětí, kterými jsem se zabývala podrobněji (viz *Teoretická část*). Podle výpovědí učitelek bychom mohli zařadit Dana a Petra do 6. typu *samostatný žák* a Adama pak z největší pravděpodobnosti do 1. typu *úspěšný nadaný*. Osobně se domnívám, že není vhodné děti škatulkovat do různých kategorií, jelikož každé dítě je osobnost jedinečná a nelze k němu přistupovat stejným měřítkem. Na druhou stranu spatřuji jako vhodné, seznámit učitele s těmito typy nadaných dětí, aby se případně mohli předem připravit na potřebnou identifikaci těchto žáků, která je někdy velmi obtížná např. u dětí „*dvakrát výjimečně nadaných*“.

Rodiče jsou také hlavními aktéry při výběru školy a především dozorcí nad tím, jestli jejich dítěti zvolený způsob výuky vyhovuje. Všichni tři chlapci v mé studii docházejí na předmět matematiky o ročník výš a v případě Dana o ročníky dva. Podle Juráškové se jedná o vnější akceleraci (viz *Teoretická část*). Narazila jsem na rozpor v jednotlivých názorech respondentů (matka, třídní učitelka, nadané dítě) na to, zda je pro nadané dítě akcelerace vhodná či nikoliv. *Třídní učitelky* jsou zastáncem toho názoru, že by nadané děti měly zůstat v kmenové třídě. Argumentují tím, že jde pouze o ambicióznost rodičů, že by děti měly být v kolektivu svých vrstevníků a neměly by být nálepkovány jako nadané. Jako nejvhodnější způsob vzdělávání nadaných dětí uvádí studium nad rámec běžných školních osnov ve školní třídě. V tomto případě je zarážející, že tuto formu výuky učitelky navrhují jako nejlepší možný způsob, ačkoliv samy ve výpovědích uváděly, že pokud se u dětí takto

postupovalo, pracovaly nepozorně a sledovaly dění ve třídě. *Matky* mají odlišný názor na daný problém a shodují se v tom, že studium ve vyšším ročníku, je pro jejich děti nejlepší možné vzdělání. Mají snahu dítěti zajistit adekvátní přísun dostatečného množství informací, které vidí, že jejich děti k rozvoji nadání potřebují a v jejich kmenové třídě by se jim ho nedostávalo. Všichni tři chlapci podle matek ve vyšší třídě prospívají, zvládají obsah učiva a nemají žádný problém s kolektivem dětí. Danova matka například zmiňuje, že to je výhodné postavení pro její dítě především z hlediska počtu kamarádů. *Nadané děti* se k vyšší třídě vyjadřovaly vždy v kladném smyslu. Všichni tři chlapci uvádí, že do vyšší třídy chodí rádi. Dan zde má také nejlepšího kamaráda. Adam se ve vyšší třídě cítí hlavně po stránce intelektuální na stejné vlně jako ostatní děti, považuje je za vyspělejší a jejich zájmy jsou mu bližší. Všichni tři také uvádí, že jejich odchod na matematiku nezpůsobuje mezi spolužáky žádné pozdvižení a učitelky potvrzují, že to děti berou jako automatické a nijak se nad tím nepozastavují. V případě Adama se uvažuje o přeskočení celého ročníku, názory respondentů na danou situaci jsou ve shodě s výše zmíněnými argumenty.

Jak naložit s rozdílnými názory respondentů, co je tedy pro nadané dítě nejlepší? Ovlivňuje to pozici nadaného dítěte ve školní třídě?

Pokud se zaměřím na výpovědi respondentů, spatřuji jako významné zjištění, že samotné děti se k akceleraci v podobě odchodu do vyšší třídy staví pozitivně. To vidím jako základ, na kterém je potřeba stavět. Jelikož vždy by mělo jít o to, jak se nadané dítě cítí a zda mu daný způsob vzdělání vyhovuje. Osobně se tedy domnívám, že akcelerace je pro dítě vhodným způsobem vzdělávání, naplňuje je po stránce vědomostní, které uspokojí jejich touhu po poznání. V mé studii se také neprokázalo, že by to mělo jakýkoliv vliv na pozici nadaného dítěte ve školní třídě. Jak jsem se dozvěděla z výpovědí respondentů, spolužáci s tím nemají žádný problém a naopak, obdivují zvládnutí náročného obsahu učiva vyšší třídy. Jako zajímavým podnětem k zamyšlení mi přijde výpověď matky Dana, která srovnává české a americké školství, kde je možné v jednotlivých předmětech přeskakovat ročníky. To bych osobně viděla jako nejlepší možné řešení pro všechny tři respondenty. Všichni tři se potýkají s menšími potížemi v oblasti grafomotoriky, Dan také s českým jazykem (dvojjazyčná výchova). Na druhé straně všichni tři mají mimořádné schopnosti v matematice, Dan také v cizích jazycích. Jako ideální by tedy pro ně byly možnosti amerického školství

v některých předmětech postupovat dále a v některých zůstat na stejné úrovni s ostatními dětmi.

Pokud jsem rodinu označila jako startovací čáru v rozvoji nadání dítěte pak, nástup do školy, nová autorita v podobě učitele a začlenění do kolektivu vrstevníků je pro nadané dítě běžeckou tratí, kterou potřebuje bez problémů zdolat. Důležité jsou kvalitní vztahy s třídní učitelkou a především spolužáky.

3. *Jaký vztah mají děti projevující výjimečné nadání se svými spolužáky a vyučujícími?*

Mohu říci, že všechny tři nadané děti v mém výzkumu prosperují jako ostatní žáci. Pozastavit bych se mohla nad Adamem, kde jsem shledala drobné potíže v sociální oblasti, pravděpodobně způsobené přístupem jeho rodičů k výchově. Jak jsem již zmiňovala, Adam je matkou nadměrně opečováván, sám má pak problém ve škole s vystupováním jako samostatná jednotka. To vyvolává negativní ohlasy nejen u učitelky, která tak spatřuje Adama jako dítě po praktické stránce nepoužitelné, ale také v kolektivu vrstevníků, kde jsem zaznamenala problém s některými spolužáky. Dále jsou tu nepochopitelné jevy jako odměňování Adama za to, že ve škole někoho zmlátí. Potíže rozhodně způsobují i osobnostní rysy Adama, například pusinkování svého spolužáka, vymyšlení matematických her či odlišné zájmy. Vztahy dalších dvou zkoumaných chlapců k ostatním spolužákům jsou relativně identické, bezproblémové. Jsou to děti povahově klidné, mají smysl pro humor, rády se smějí a společnost kamarádů vyhledávají. Podle učitelek jsou to děti oblíbené a stojící v popředí třídy.

Někteří odborníci např. Gross (viz *Teoretická část*) tvrdí, že nadané děti vyhledávají spíše společnost starších kamarádů. V mém výzkumu mohu tento fakt potvrdit jen částečně. Chlapci uváděli některé kamarády z vyšší třídy, kam dochází na matematiku, vždy ale dominantní postoj zaujali jejich spolužáci. Nejvíce kamarádů mají nadané děti v mé studii ve školní třídě, kde tráví mnoho času a mají tak příležitost udržovat již získaná přátelství či budují nová. Všichni tři spatřují přátelství jako důležité a klíčovým jsou pro ně stejné zájmy (např. u Petra – zábava, kamarádi, vtipy). Jasně se ukázalo, že vyhledávají také děti stejné mentální úrovně (například Dan-spolužáci s výbornými schopnostmi v matematice, Adam - inteligentní mladší kamarád). Zajímavým zjištěním byl pro mne jejich vztah ke sportu. Všichni tři uvádí jako oblíbený předmět tělocvik, ačkoliv u Adama se nedá hovořit o kladném vztahu ke

sportu. Koresponduje to s výzkumem Tannenbauma (viz *Teoretická část*), který poukazuje na fakt, že nadané děti, které se zajímají o sport, sklízí mnohem větší obdiv u svých vrstevníků.

Vztah nadaných dětí a vyučujících je opět srovnatelný s ostatními dětmi ve třídě. Všechny tři učitelky se shodují na tom, že děti je respektují a nemají problém s uposlechnutím příkazů. Nadané děti pak popisují vztah s třídní učitelkou jako typický vztah učitel a žák.

9. Závěr

Z mé výzkumné práce vyplynulo, že rodina, především rodiče hrají důležitou roli v rozvoji nadání jejich dítěte. Všichni tři rodiče usilují o co největší možný rozvoj nadání jejich dětí, například tím, že děti obohacují informaci nad rámec školní výuky. Také jsou to právě rodiče, kteří si stojí za svým názorem, aby děti docházely do vyššího ročníku, v Adamově případě usilují o přeskočení celého ročníku. Do určité míry se také podílejí na tom, jak jejich dítě vychází ve školní třídě se spolužáky a vyučujícími. Ve výzkumu jsem shledala jistou souvislost mezi přístupem rodičů k nadání jejich dítěte (zda své dítě „nálepkují“ jako dítě nadané či nikoliv) a pozicí, kterou nadané dítě zaujímá ve školní třídě. Adam, podle mého názoru dítě rodiči „nálepkované“ se ve třídě jeví jako dítě stojící spíše v pozadí. Naopak Dan a Petr jsou děti rodičů, kteří nevidí potřebu dítě „nálepkovat“ jako nadané. Oba chlapci jsou ve třídě oblíbeni. Třídní učitelky jsou zastánci striktního názoru, děti hlavně „nenálepkovat“ a to především proto, aby „nevybočovaly“ ze školního kolektivu. Samotné děti pak dávají velký důraz na přátelství a společnost dětí, která je pro ně velmi důležitá, zdá se, jako přednější než samotný rozvoj „*nadání*“. Z výzkumu také vyplynulo, že docházení dětí na předmět matematiky do vyššího ročníků, je vhodným způsobem výuky nadaných dětí. Vyplývá to z výpovědí respondentů. Ačkoliv se k tomu třídní učitelky staví negativně (může souviset s již zmiňovaným „vybočováním“ z kolektivu), samotní nadaní žáci i jejich rodiče k tomu přistupují pozitivně, a jelikož je potřeba dbát především na to, co je nejdůležitější pro samotné dítě, také se přikláním k názoru, že docházení dětí do vyšší třídy může být jedním z vhodných způsobů vzdělávání nadaných dětí.

Je také nutné podotknout, že má výzkum určité limity. Vzhledem k tomu, že se jedná o více-případovou studii, která má za cíl prozkoumat daný problém do hloubky,

nelze výsledky mého výzkum zobecnit. Na druhé straně mi více-případová studie pomohla proniknout hlouběji do dané výzkumné oblasti a vyplynulo díky tomu také spousta dalších témat, kterým jsem se věnovala v diskuzi.

10. LITERATURA

BLOOM, S. Benjamin. *Developing talent in young people*. 1. vydání. New York: Ballantine, 1985. ISBN 0-345-31509-X

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178463x.

DOČKAL, Vladimír, MUSIL, Miroslav a kol. *Psychológia nadania*. 1. vydání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1987.

DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. 1. vydání. Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-710-6840-3.

FOŘTÍK, Václav, FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. 126 s. ISBN 978-80-7367-297-3.

GAGNÉ, F. Transforming Gifts into Talents: the DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies*. Echa, December 2004, vol 15, no. 2, 120-147.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8279-3.

GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012. 247 s. ISBN 9788024734729.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. přeprac. vydání Praha: Karolinum, 2002. ISBN 8024604361.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6

JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. 1. vydání. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-19-4

LANGMEIER, Josef a Dana, KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 3. vydání. Bratislava: Iris, 2007. ISBN 80-890-1853-X.

MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3979-5.

MACHŮ, Eva. *Nadaný žák: příručka pro učitele a studenty učitelství*. 1. vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-807-3151-973.

MAKRIDES, Gregory. *MATHEU: Objevování, motivace a podpora matematických talentů na evropských školách: manual 1,2 & 3*. Nicosia, Kypr: MATH.EU Projekt, 2006. ISBN 9963634311.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie: příručka pro učitele a studenty učitelství*. 1. vydání. Praha: Portál, 2013. 41 s. ISBN 978-802-6201-748.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4

MÖNKS, J. Franz, YPERBURG, H. Irene. *Naše dítě je velmi nadané*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0445-5.

MÖNKS, J. Franz.; MASON, J. Emanuel. Developmental Theories and Giftedness. In HELER, K., MÖNKS, F., PASSOW, A. H. (ed.). *International handbook of giftedness and talent*. New York: Pergamon Press, 1993, s. 89-101

MUDRÁK, Jiří. *Cesty k vrcholu: faktory rozvoje výjimečného výkonu*. Brno, 2009. Disertační práce. Masarykova Univerzita. Fakulta sociálních studií. Katedra psychologie.

PIAGET, Jean. *Psychologie intelligence*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

PORTEŠOVÁ, Šárka. *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-802-1050-143.

PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3679-903.

REIS, S. M., RENZULLI, J. S. (2004): Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities. *Psychology in the Schools*. January 2004, 41, 1, 119-130.

RENZULLI, Joseph S. Co utváří nadání? *Svět nadání: Časopis o nadání a nadaných*. 2012, roč. 1, č. 2, s. 3-15.

RENZULLI, S. Joseph, REIS, M. Sally. The Schoolwide Enrichment Model: Developing Creative and Productive Giftedness, In COLANGELO, N.; DAVIS, A. G. Handbook of Gifted Education. Boston: Pearson Education, 2003, s. 184-203

RENZULLI, Joseph S. a FOŘTÍKOVÁ, Jitka, ed., 2008. *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-254-3705-6.

STERNBERG, J. Robert. *Úspěšná inteligence: Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. 1. vydání. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0120-0

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 8071783080.

ZHOUF, Jaroslav. *Ani jeden matematický talent nazmar: sborník příspěvků 2. ročníku konference učitelů matematiky a přírodních oborů na základních, středních a vysokých školách*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 8072902245.

BETTS, George T. a Maureen NEIHART. Profiles of Gifted and Talented. In: *Gifted Child Quarterly*. University of Northern Colorado: Sage, 1988, s. 248-253. DOI: 10.1177/001698628803200202. Dostupné z: <http://gcq.sagepub.com/content/32/2/248>

Internetové zdroje

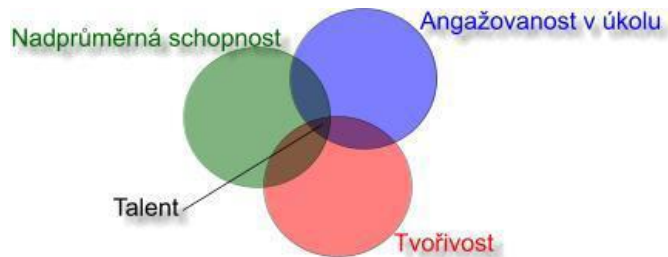
Péče o nadané jako znak dobré školy. *Echa ČR: Společnost pro talent a nadání* [online]. 2006 [cit. 2014-04-08]. Dostupné z: http://www.talent-nadani.cz/texty/pece_o_nadane.html

Tips for Parents: Gifted Children's Friendships. *Davidson Institute for Talent Development* [online]. 2006 [cit. 2014-04-08]. Dostupné z: http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10400.aspx

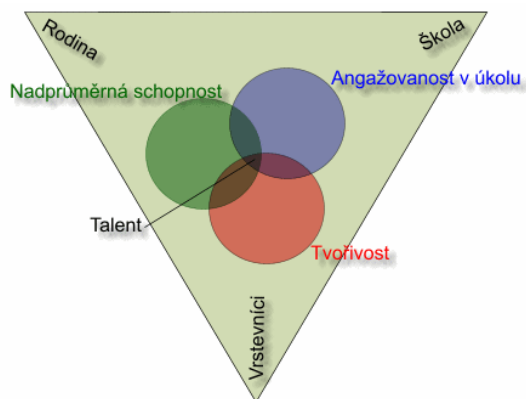
Typologie nadaných dětí. *Nadané děti* [online]. 2013 [cit. 2014-04-08]. Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/pro-ucitele-typologie-deti>

11. PŘÍLOHY

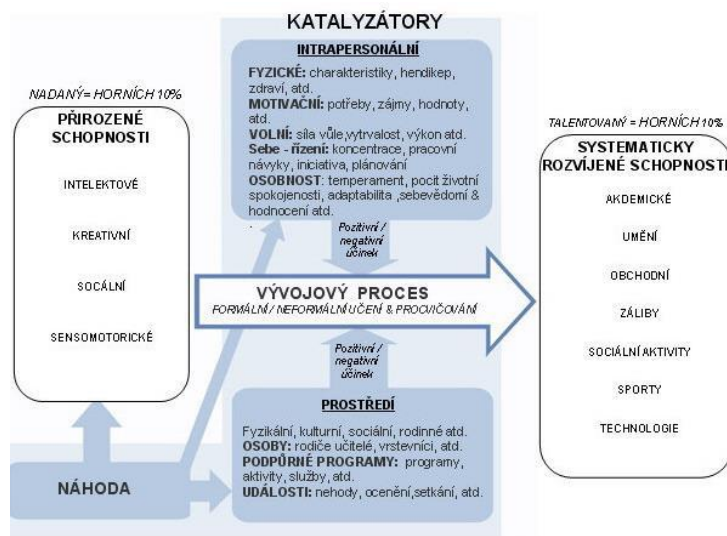
Obr. 1: Renzulliho tříkomponentový model (1986)



Obr. 2: Mönksův triadický model nadání (Mason, Mönks, 1993)



Obr. 3: Diferencovaný model nadání a talentu (Gagné, 2004)



OKRUHY OTÁZEK:

Nadaného dítěte z pohledu matky, učitelky a jeho samotného

Matka – Popište mi prosím Vaše dítě tak, jak ho vidíte z pozice rodiče, jaké je? Můžete mi prosím říct, kdy a jak jste nadání Vašeho dítěte objevili? Má ve škole s něčím problém? Myslíte si, že chodí rád do školy?

Učitelka - Popište mi prosím nadané dítě tak, jak ho vidíte z pozice učitelky, jaké je? Jakým je žákem? Myslíte si, že je, něco, v čem se necítí dobře? Myslíte si, že chodí do školy rád? Pomáhá nadané dítě svým spolužákům?

Nadané dítě – Mohl bys mi prosím říct, jaký jsi? V čem myslíš, že jsi lepší než ostatní spolužáci? Proč tomu tak podle tebe je? Chodíš rád do školy? Pomáháš spolužákům?

Nadané dítě a vrstevníci

Matka – Máte představu o tom, jak Vaše dítě vychází se spolužáky? Má ve škole nějakého dobrého kamaráda? Kde má nejvíce kamarádů? Jaké kamarády kolem sebe má? Myslíte si, že dává ve třídě najevo své nadání? Zaznamenali jste někdy u Vašeho dítěte odlišné chování oproti jeho vrstevníkům?

Učitelka – Jak podle Vás vychází se spolužáky? Jak ho spolužáci vnímají? Jaké kamarády kolem sebe má? Má ve třídě nějakého dobrého kamaráda? Máte pocit, že mu jeho nadání někdo ve třídě závidí? Co nejraději dělá o přestávku?

Nadané dítě – S kým si ve třídě rozumíš nejvíce? Jací jsou tví kamarádi? Jak se na tebe spolužáci dívají? Jací by podle tebe byli ideální spolužáci? Neměl jsi někdy pocit, že by ti to tvé nadání ve třídě někdo záviděl? Kdybys ve třídě mohl někoho změnit, kdo by to byl? Máš z někoho ve třídě respekt? Co nejraději děláš o přestávce?

Nadané dítě a vyšší třída

Matka – Na základě čeho začal docházet do vyšší třídy? Vnímáte nějaké změny? Víte, jak vychází se staršími žáky, kam dochází na matematiku?

Učitelka – Jak se spolužáci dívají na to, že nadané dítě chodí do vyšší třídy?

Nadané dítě – Jací jsou kamarádi ve vyšším ročníku? Co říkají tvoji spolužáci na to, že chodíš na matematiku do vyšší třídy?

Nadané dítě versus autorita

Matka – Jaký má vztah k autoritám? Jaký vztah má podle Vás s paní učitelkou třídní/na matematiku?

Učitelka – Jaký má vztah k autoritám? Jaký má vztah k Vám/ k paní učitelce na matematiku?

Nadané dítě – Jaký vztah máš s paní učitelkou třídní/ na matematiku?