

Nadaný žák

Eva Machů

Publikace byla vydána s podporou interního grantu Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (bude upřesněno !!!!!!!!!!!)

Autorka: Mgr. Eva Machů, Ph.D.
Ústav pedagogických věd
Fakulta humanitních studií UTB
nám. T. G. Masaryka 1279
760 01 Zlín

Recenzenti: Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.
PhDr. Vladimíra Nežilová

Obsah:

Úvod.....	
1. Zkoumání nadání od minulosti po dnešek	
2. Vymezení podstaty nadání	
2.1 Pojmy nadání a talent	
2.2 Definice nadání a talentu.....	
2.3 Modely nadání	
2.4 Druhy a kritéria nadání	
3. Charakteristika nadaných dětí.....	
3.1 Osobnostní a sociální charakteristiky nadaných dětí.....	
3.2 Formy projevů nadaných dětí.....	
3.3 Možné problémy nadaných dětí	
3.4 Rizikové skupiny nadaných dětí	
3.4.1 Nadané dívky	
3.4.2 Podvýkonné nadané děti	
3.4.3 Dvakrát výjimečné nadané děti	
3.4.4 Nadané děti se specifickými vývojovými poruchami učení.....	
3.4.5 Nadané děti z odlišného kulturního prostředí	
3.4.6 Extrémně nadané děti	
3.5 Kasuistiky nadaných dětí.....	
3.5.1 Petr.....	
3.5.2 Ester	
3.5.3 Veronika	
3.5.4 Lenka	
3.5.5 Ondřej	
3.5.6 Marek.....	
3.5.7 Kristýna.....	
4. Identifikace a výběr nadaných dětí.....	
4.1 Problémy identifikace a výběru nadaných dětí.....	
4.2 Proces identifikace a výběru nadaných dětí.....	
4.3 Popis vybraných metod identifikace a výběru nadaných dětí.....	

5. Vzdělávání nadaných dětí.....	
5.1 Umístění dítěte do nejvhodnějšího typu vzdělávání.....	
5.2 Nutnost změny v tvorbě kurikula pro nadané děti.....	
5.3 Individualizace a návrhy na modifikaci výuky nadaných dětí.....	
5.3.1 Modifikace obsahu výuky.....	
5.3.2 Modifikace vzdělávacího procesu.....	
5.3.3 Modifikace prostředí výuky.....	
5.3.4 Modifikace výsledků vzdělávání.....	
5.3.5 Modifikace hodnocení.....	
6. Ukázky vyučovacích hodin.....	
Použitá literatura.....	

„Jdu svou cestou životem,
a snažím se zjistit,
kdo vlastně jsem.
Jestli jen sedlák nebo král,
přesto musím jít dál.

I když je to asi zbytečné,
trápit se tím,
jestli je můj život jako jídlo výtečné,
nebo jen hrouda hlíny
a nevybuchlé miny,
na které pořád šlapu se strachem,
když tu přemýšlím, kdo tedy jsem.“

Ondřej, 11 let.

Úvod

V současné době se zájem o intelektově nadané děti rozrůstá do nebývalých rozměrů. Televizní pořady seznamují širokou veřejnost se životními příběhy talentovaných jedinců, popularizují měření inteligence a zařazují nejrůznější debaty o tom, které školy jsou pro tyto děti nejvýhodnější. V novinách i na internetu vycházejí každodenně zprávy o projevech nadaných dětí a jejich specifických potřebách ve vzdělávání (např. „Dvanáctiletý Miky chodí diskutovat s politiky“, „Školy nevycházejí vstříc nadaným dětem“, „Rodiče se spojili v hledání škol pro nadané“, „Nadané děti už mají vlastní školu“ atd.). Módní vlně propadají nejen veřejné sdělovací prostředky, ale také ředitelé základních škol, kteří své běžné instituce proměňují ve školy zaměřené na péči o nadanou populaci. Co do počtu se významně rozšiřuje i počet odborné veřejnosti, uvědomující si potřebnost věnovat se rozvoji talentovaných dětí. Na druhé straně tento nebývalý zájem o nadané děti umocňuje jejich vyčleňování z běžné populace a podporuje vznik dalších identifikačních a edukačních mýtů o talentovaných dětech.

Předložená publikace reaguje na integrační směr, který v České republice převažuje v péči o talentovanou populaci. V úvodních kapitolách vymezuje podstatu nadání, seznamuje s osobnostmi nadaných žáků a s možnostmi jejich rozpoznávání. V následujících kapitolách, na rozdíl od většiny dostupných publikací o nadaných dětech, nabízí informační základnu o edukaci talentovaných dětí, kterou zasazuje do nového kontextu integrovaného vzdělávání. Navrhuje určité vzdělávací strategie, které jsou v souladu nejen se specifickými potřebami nadaných žáků, ale navíc podporují včleňování těchto jedinců do kolektivu ostatních dětí. Práce rovněž obsahuje několik konkrétních ukázek, odkazů, návodů a kasuistik, které navíc zvyšují jejich praktickou využitelnost.

Jak již sám název „Nadaný žák“ vystihuje, kniha je určena všem pedagogickým pracovníkům - učitelům, vychovatelům, pedagogickým asistentům, vedoucím mimoškolních zájmových kroužků, kteří přijdou do kontaktu s nadanými žáky, ať už v běžných základních školách, ale i specializovaných institucích. Kniha bude užitečná i studentům učitelství, rodičům nadaných dětí a všem, kteří se zajímají o tuto problematiku.

I když je kniha tematicky zaměřena na děti talentované, zabývá se vlastně podporou všech žáků ve třídě. Nabytá zjištění, zejména edukačního rázu, mohou po mírných modifikacích získat své uplatnění při jakékoli potřebě individualizovat a diferencovat nejrůznější žáky se specifickými edukačními potřebami vzdělávané v integrovaných třídách.

Knih je členěna do šesti hlavních kapitol. První kapitolu ocení zejména studenti učitelství. Zabývá se historií problematiky nadání, která je východiskem k uchopení současné problematiky o výchově a vzdělávání talentovaných dětí. Historie nadání by tedy měla posloužit při tvorbě nových změn ve vzdělávání talentovaných dětí a současně varovat před některými negativními tendencemi, které doposud přežívají v myšlení laické i odborné veřejnosti ve formě mýtů a nejrůznějších předsudků o talentované populaci dětí. Vzhledem k zaměření práce se kapitola dotýká jen několika otázek a zmiňuje se pouze stručně o významných klíčových liniích. Kapitola stručně shrnuje i stav tematiky v České republice a představuje několik nejznámějších publikací o nadaných dětech.

Druhá kapitola vymezuje základní termíny a teorie, které se používají v problematice nadání. Vysvětluje různé pohledy na pojmy nadání a talent, zabývá se definicemi a modely nadání a snaží se najít sjednocující hledisko několika odlišných pojetí. Kapitola se dále věnuje vymezení druhů nadání, objasňuje stanovování kritérií nadání a následně problematiku nadaných dětí zužuje na rozumové (intelektové) nadání.

Třetí kapitola je zaměřena na charakteristiku osobnosti rozumově nadaných dětí. Vyjmenovává některé obecné projevy talentovaných žáků v kognitivní, afektivní a motorické oblasti. Poukazuje na možné problémy nadaných dětí, jejichž příčinami může být nepochopení ze strany okolí dítěte anebo specifičnost osobnosti dětí. Zmiňuje se také o některých typických formách projevů talentovaných dětí, které mohou učitelům pomoci v průběhu identifikace nadání. Kapitola dále pojednává o skupinách talentovaných dětí, které častěji trpí určitými „problémy“ ve srovnání s jinými nadanými dětmi. Navenek se tito jedinci projevují velice osobitým způsobem, proto největší potíže začíná již při jejich identifikaci. Následně vyžadují i význačně odlišný výchovně-vzdělávací přístup. V závěrečné podkapitole je umístěno několik kasuistik talentovaných dětí. S většinou z nich jsme spolupracovali v průběhu vlastního projektu (Machů, 2006). Tyto kasuistiky odkrývají rodinné zázemí dětí, zobrazují jejich vývoj od útlého věku do současnosti a nabízejí celkovou charakteristiku osobnosti z pohledu učitelů, psychologů a rodičů.

Čtvrtá kapitola pojednává o možnostech identifikace a výběru rozumově nadaných dětí. Vysvětluje rozdíl mezi užívanými termíny identifikace a výběr. Zabývá se spornými otázkami spojenými s etikou výběru a vyjmenovává základní principy pro rozpoznávání talentů dětí. Po představení samotného procesu identifikace se následná pasáž věnuje detailnějšímu popisu možných výběrových a identifikačních metod.

Pátá kapitola se zabývá vzděláváním rozumově nadaných dětí. Úvodní pasáž shrnuje některé typické učební charakteristiky a na jejich základě stanovuje základní výchovně vzdělávací potřeby talentovaných žáků a cíle edukační péče. Stěžejní část práce tvoří podkapitoly o modifikacích ve výuce nadaných žáků, které jsou založeny na úpravách v rámci obsahu výuky, vzdělávacího procesu, prostředí výuky, výsledků vzdělávání a hodnocení. Tyto strategie byly vyzkoušeny ve vlastním půlročním projektu o aplikaci integračního obohacujícího kurikula u žáků v běžné třídě základní školy (Machů, 2009).

Poslední kapitola obsahuje několik ukázek konkrétních vyučovacích hodin v rámci nejrůznějších předmětů. Výuka obsahuje požadavek individuálního edukačního přístupu k nadanému žákovi v integrované třídě vzhledem k jeho specifickým vzdělávacím potřebám a zároveň se snaží nevyčleňovat nadaného jedince z kolektivu dětí.

Touto formou také děkuji mým kolegům, kteří přispěli svojí ukázkovou hodinou do předložené publikace.

1. Zkoumání nadání od minulosti po dnešek

Již odpradávná si lidé mezi sebou všímali rozdílů ve svých schopnostech a dovednostech. Zároveň se snažili najít původ těchto odlišností na různých úrovních, které odpovídaly stupni vývoje jejich společnosti.

Přístup k chápání nadání probíhal obvykle v etapách, které měly souvislost s převládající filosofií té doby. Dodnes jsme svědky toho, jak se nadále v různých obměnách některé tyto směry navracejí a ovlivňují nazírání na problematiku. Nejčastěji jsou uváděny čtyři historické linie úvah o nadání. Jedná se o patologický, biologický, psychoanalytický a enviromentální směr (Hříbková, 2005).

Patologická linie klade za příčinu vzniku talentu některou psychickou nebo somatickou anomálii.

Biologická linie spatřuje původ neobyčejných duševních schopností ve zvláštní stavbě těla talentovaných osob. Jedná se hlavně o velikost a tvar hlavy, popř. mozku. Přitom tento směr zdůrazňuje dědičnost jako hlavní příčinu mimořádných schopností.

Psychoanalytická linie se soustředí na úlohu motivačních činitelů při vysvětlování mimořádných výkonů v oblasti inteligence a tvořivosti. K objasnění této produkce se používá obranných mechanismů sublimace a kompenzace. O této linii je v práci jen okrajová zmínka.

Enviromentální linie uvažuje o závislosti nadání na vnějších okolnostech. Zdůrazňuje roli výchovy a vzdělávání.

Dovolíme si přiřadit ještě další, *spiritualistickou linii*, která má ze zmíněných směrů nejstarší kořeny a dodnes neztrácí ze své aktuálnosti. Vznik nadání vysvětluje působením božstev a jiných nadpozemských vnějších sil.

V historii problematiky shledáváme patrný posun od zájmu o vnější chování člověka až k symbolickým prostředkům vyjadřování. Ve vývoji je zřetelný i postupný odklon od úzkého chápání nadání dospělých osob, přes omezování se teorií měřitelné inteligence, až k nejmodernějším komplexním přístupům k rozvoji talentovaných a kreativních jedinců. Zjišťujeme, že existují období historie, kdy zájem o problematiku a její zkoumání výrazněji rostl, a právě v těchto obdobích je patrný významný rozvoj několika vědních oborů.

V historii nadání je rovněž patrná tendence opakovaných návratů nejrůznějších směrů. Nejtypičtějším důkazem toho je vedení neustálých sporů o vlivu dědičnosti a prostředí na talent nebo návraty antropometrických měření ve vztahu k nadání. Historie nadání by tedy

měla posloužit při tvorbě nových změn ve vzdělávání talentovaných dětí a současně varovat před některými negativními tendencemi, které doposud přežívají v myšlení laické i odborné veřejnosti ve formě mýtů a nejrůznějších předsudků o talentované populaci dětí.

Přejdeme nyní k charakteristice jednotlivých období a jejich nejvýznamnějších představitelů. Cílem kapitoly je pouze stručné připomenutí klíčových linií.

V prvopopolné společnosti si lidé spojovali vznik nadání s působením božstev a jiných spiritualistických vlivů. Toto vysvětlení se stalo základním kamenem tehdejšího chápání nadání a po dlouhá období přežívalo v modifikovaných úpravách.

Rané pokusy o racionální uchopení tematiky sahají již do starověku. Velký přínos v této oblasti měly například staré vyspělé kultury Sumerů, Egypťanů a Číňanů.

I v antickém Řecku zpočátku existovala lidová filosofie, která prostřednictvím homérských epických básní připravovala nástup oficiálních filosofických koncepcí a jejich myslitelů. *Platón* (427 - 343 př. n. l.) obhajuje potřebnost vzdělání pro všechny sociální vrstvy svobodného obyvatelstva a společně se svým učitelem Sokratem navrhuje dělení občanů na tři třídy - na filosofy (vládce), strážce a řemeslníky. Za správnost tohoto rozdělení argumentuje biologickou předurčeností všech dovedností, a tedy společenských rolí.

Ve své *Ústavě* blíže uvažuje o výchově střední vrstvy obyvatelstva. Zabývá se identifikací strážců a výběrem filosofů z jejich řad. Nejvhodnější vlastnosti strážců dělí do tří skupin na filosofické, múzické a gymnastické. Členění základních druhů nadání na rozumové - umělecké a pohybové se dochovalo dodnes (Hříbková, 2005).

Z lidských vlastností si Platón vedle odvahy, „rozumnosti“ a spravedlnosti nejvíce váží moudrosti, která je jako jediná vrozená. Svůj biologicko-patologický přístup obhájil spojováním geniality s psychickou chorobností (Tannenbaum, 1958).

Aristoteles (384 - 322 př. n. l.) ve své pedagogice usiluje o vzdělávání, které by nesměřovalo k jednostrannosti, ale spojovalo rozumovou výchovu s mravní a tělesnou výchovou. Výrazněji se zastává rozvoje fyzických vlastností, jež podle starých Řeků souvisely s rozumovými projevy. Za moudrého považuje člověka, který harmonickým spojením všech tří složek výchovy dokáže usměrnit své vášně a tužby. Výjimečné osobnosti státníků, filosofů a básníků dával do souvislosti s melancholií (Dočkal a kol, 1987).

Za antický Řím připomeňme alespoň *Quintiliana* (asi 35 - 95 n.l.), zastávce myšlenky o závislosti nadání na vnějších podmínkách. Ve svém díle *O výchově řečníka* navazuje na bohatou rétorickou tradici a pojímá tematiku z didaktického hlediska. Vyzvedá význam školní výuky a jako většina římských filosofů požaduje individuální přístup k žákům.

Názory starověkých myslitelů se staly teoretickým východiskem pro novověké autory. Silný rozvoj zájmu o podstatu problematiky nadání byl však přerušen nástupem středověkých filosofii. Ve středověku tvořilo křesťanství ústřední článek každého výchovného působení a prvky antické kultury byly přijímány jen potud, pokud se slučovaly s vírou. Vznik nadání se kladl výhradně do souvislosti s božským vlivem. Talentovaná osoba byla v tomto případě pouhým prostředníkem mezi Bohem a vzniklým dílem. Odtud pramení i častá anonymita nejvýznamnějších děl té doby.

Nástup renesance se svým racionalismem a humanistickým přístupem opět oživil zájem filosofů o rozvoj talentovaných jedinců. Vznikal nový optimistický postoj ke vzdělávání, který se snažil o všestranný rozvoj člověka. Učenci vysvětlovali výjimečnost významných osobností především spojením vhodných duševních a tělesných vlastností, přičemž rozhodující úlohu připisovali právě prostředí. Např. *Tommaso Campanella* (1568 - 1639) klade důraz na vzdělávání pomocí vlastního prožitku a poukazuje na důležitost pracovní výchovy. Nadání dětí rozpoznává pomocí pozorování jejich projevů během různorodých pracovních aktivit. Campanella se vedle názoru o vlivu výchovy pozitivně staví k patologickým liniím, které spojují nadání s duševní chorobou.

Enviromentální linie úvah o nadání rovněž převažuje v myšlení 17. a 18. století. Zde se řadí např. názory *Johna Locka* (1632 - 1704) o počáteční rovnosti schopností všech jedinců a zásadním vlivu výchovy jako jediného prostředku rozvoje. Myšlenky dále rozvádí např. *Claude Adrien Helvétius* (1715 - 1771), přední „pedagogický optimista“. Z hlediska problematiky nadání uvažuje o různých vnějších vlivech, které jsou zodpovědné za pozdější rozdílnost osob v rozumových schopnostech. Vedle působení společnosti a rodinné výchovy zahrnuje mezi nejdůležitější činitele náhodu. Tyto vlivy se objevují u každého jedince různě, což podle něj ovlivňuje odlišné rozumové schopnosti lidí. Role „štěstí a náhody“ se dodnes vyskytují v některých nejmodernějších modelech nadání.

Zájem o nadané žáky objevujeme i v rozsáhlém odkazu *Jana Amose Komenského* (1592 - 1670). Komenský zdůrazňuje potřebnost rozvíjení schopností nadaných dětí, používání diferencovaného přístupu k žákům třídy pomocí respektování didaktických principů a v neposlední řadě klade důraz na všestrannou edukaci dětí.

19. století přineslo celou řadu nových objevů zejména na poli přírodních věd. Doposud kralující humanitní vědy ovládla všeobecná víra v čísla. Tendence samozřejmě zasáhla i do bádání v oblasti teorie nadání. Řada názorů, které v té době vznikaly, byly založeny na přesvědčení o výlučné biologické determinaci veškerých lidských vlastností a na možnosti jejich zpředmětnění, následně kvantifikování. Rozumové nadání bylo chápáno velmi úzce a spojovalo se výhradně s vysokým intelektem. Byla zde patrná snaha vyvinout metodu, která by spolehlivě odrážela stav mysli sledovaných osob. Byly vytvořeny nejrůznější inteligenční testy, čerpající z různých vědních oborů.

Pro celé 19. století je typické, že byl zájem soustředěn na dospělé talentované osoby (v tomto případě muže). Obvykle byli idealizováni, což vedlo ke vzniku romantického kultu géníů (Hříbková, 2005).

Za významného průkopníka výzkumu rozumového nadání bývá považován anglický lékař a statistik *Francis Galton* (1822 - 1911). Inspirován svým bratrancem Charlesem Darwinem a jeho knihou *O vývoji druhů*, aplikuje evoluční teorii i do studia lidské inteligence. Pustil se do rozboru rodokmenů asi tisíce nejvýznamnějších mužů své doby a zjistil, že pocházejí asi jen ze tří stovek rodin. Výsledky svého výzkumu o dědičné podmíněnosti talentů publikuje v knize *Hereditary Genius (Dědičný génius)* v roce 1869.

Dále se zabýval možností, jak nejlépe měřit rozumové schopnosti. Sestrojil sadu testů, vycházejících z předpokladu, že nadání je možné zjistit na základě úrovně sensorické diskriminace. Tvrdí, že inteligentnější lidé se liší od méně inteligentních dvěma obecnými kvalitami, a to vysokou vnímavostí a velkým množstvím energie. Podle Galtona je inteligentní člověk daleko vnímavější ke stimulům vnějšího okolí. Tento názor vydedukoval na základě pozorování pacientů psychiatrické léčebny, jejichž vnímání prostředí a vlastní bolesti bylo podle Galtona na nízké úrovni (Mackintosh, 2000).

Jeho zájem o fyzikální měření hromadně vyvrcholil v roce 1884, kdy si na mezinárodní výstavě v Londýně otevřel antropometrickou laboratoř. Vedle sluchu, čichu a prahu bolesti měřil tvary lebek a na základě těchto údajů obdržel každý návštěvník za malý poplatek ohodnocení vlastní rozumové úrovně. Tímto způsobem získal během osmi let obrovské množství dat, která byla statisticky vysoce reliabilní. Testy se staly světově proslulými a zapůsobily na mnohé tehdejší slavné psychology.

Galton též bývá označován za zakladatele eugeniky, vědy zaměřené na zlepšení genetické výbavy lidstva. Doporučoval například, aby jedinci s lepšími výsledky testů dostávali finanční podporu usnadňující sňatek a následnou péči o „kvalitní“ potomstvo (Plháková, 1999).

Zájem o měření velikostí a objemů lidských lebek (kranioetrie) ve vztahu ke genialitě i jiným vlastnostem vyvrcholil u francouzského lékaře *Paula Broca* (1824 - 1880). Navázal na data S. G. Mortona, který na základě obsahů více než tisíce lebek testoval hypotézu o hierarchii lidských ras, sociálních vrstev a pohlaví. Ani Broca, jako jeden ze zástupců badatelů v oblasti kranioetrie, se po několika vědeckých úskalí nevzdal své teorie o biologické předurčenosti géniů.

Měřením parametrů lidských těl se zabýval *Cesar Lombroso* (1835 - 1909). Na základě svých výzkumů založil obor kriminalistická antropologie. Analyzoval tzv. anatomická stigmata, která předurčují některé osoby pro zločin (Gould, 1997). Teorie ovlivnila i zkoumání v oblasti nadání. Ve svém výzkumu historicky významných osobností sledoval dvacet sedm degenerativních znaků a snažil se doložit jejich četný výskyt u géniů. Tvrdí, že genialita vzniká na základě geneticky podmíněné psychózy, která spadá do rodiny epileptických onemocnění. Dokonce zcela vylučuje existenci zdravého génia.

V podobném patologizujícím duchu se nesla práce J. F. Nisbeta *The Insanity of Genius* (Šílenství génia) z roku 1895 i kniha E. Kretschmera *Geniale Menschen* (Geniální lidé) z roku 1929 (Dočkal a kol, 1987). Tyto teorie zažily ve své době ohromný úspěch, avšak postupem času jejich vliv začal stále více ustupovat, a to zejména zásluhou některých psychologů, kteří se zabývali vývojem testů inteligence.

Přelom 19. a 20. století a začátek 20. století je ovlivňován rozvojem vývojové psychologie, psychoanalytickými teoriemi a vznikem experimentálních pedagogických směrů. Jednostranný zájem o dospělé génie se začíná rozšiřovat i k nadaným dětem útlého věku a hledají se další, zejména vnější činitele ovlivňující vznik talentu.

Význam pro další rozvoj problematiky nadání měli psychologové, kteří v průběhu 20. až 50. let 20. století provedli v USA řadu výzkumů talentovaných dětí a dospělých. Toto období bylo ovlivněno vznikem IQ testů a masovým testováním inteligence.

Mezi největší popularizátory inteligenčních testů, kteří se současně intenzivně zabývali psychologií nadání, patřil profesor kalifornské univerzity *Lewis M. Terman* (1877 - 1956). Důležitým mezníkem se stala jeho kniha *The Genetic Studies of Genius* (Genetická studie génia, první díl z roku 1921). Společně se spolupracovnicí C. M. Coxovou zde nabízejí výsledky studie, v níž zpětně analyzovali životopisy tří stovek nejnadanejších mužů historie, mezi nimiž se objevili např. J. W. Goethe, M. Kopernik, a M. de Cervantes. Jejich inteligenci zpětně vypočítávali z popsaných výjimečných výkonů z dětství a průměrného předpokládaného IQ rodičů. Celá „pozoruhodná“ metodika spočívala v tom, že každé

osobnosti byla zapůjčena hodnota IQ 100, od které se buď přičítalo, nebo odečítalo v závislosti na dostupných datech. Zjistili, že se nadaní jedinci liší mnohými psychologickými, sociálními i fyzickými charakteristikami oproti průměrné populaci.

V dalších dílech knihy popisovali průběh longitudinálního výzkumu o charakteristikách nadaných jedinců. Šetření se zúčastnilo 1528 dětí s IQ nad 140 (měřeno Stanford-Binetovým testem). Jedinci byli podrobena komplexnímu rozboru osobnosti. Kromě inteligenčních testů byly opakovaně zadávány didaktické testy, testy všeobecných znalostí a rozsáhlé domácí úkoly. Terman získával data nejen o dětech samých, ale i o prostředí, ve kterém vyrůstaly. Rodiče byli dotazováni na veškeré podrobnosti, týkající se výchovy jejich potomků (Hříbková, 2005).

Bylo objeveno, že se talentovaní jedinci výrazně liší od ostatních dětí, avšak netvoří z hlediska osobnostních vlastností homogenní skupinu. Nadaní jedinci se vyznačují silnou motivací, mají lepší školní výsledky, jsou fyzicky vyspělejší a zdravější, disponují kladnými charakterovými vlastnostmi. Jsou sečtější, informovanější a mají dominantní zájem o některý obor lidské činnosti. Většina z nich v produktivním věku napsala několik vědeckých a uměleckých prací.

I když měly Termanovy studie řadu metodologických nedostatků (např. výběr nadaných dětí pouze z elitních škol), změnily tehdejší všeobecně platné patologické představy o nadaných jako slabých, osamělých a mentálně chorobných jedincích. Na druhou stranu je pravdou, že tato zjištění odstartovala novou vlnu mýtů o talentovaných jako bezproblémových dětech (z tehdejšího pohledu se tedy jednalo o děti, kterým není třeba se věnovat). Tzv. výzkum „termitů“, jak se hovorově říkalo dětem z výzkumného vzorku, převzali někteří Termanovi spolupracovníci v čele s M. Odenovou a jejich studie údajně probíhá na stále žijících účastnících a jejich potomcích doposud.

Velký přínos pro vzdělávání nadaných dětí měla profesorka Kolumbijské univerzity *Leta Stetter Hollingworthová* (1886-1939), v amerických publikacích nazývána též „matkou výchovy nadaných dětí“. Její studie *Children Above 180 IQ* (Děti s IQ nad 180), vydaná roku 1942, obsahovala kasuistiky třiceti jedna extrémně nadaných dětí. Zjistila, že se svými charakteristikami výrazně liší od ostatních. Jako jedna z prvních analyzovala i nekognitivní oblast jejich osobnosti. Upozornila na velkou citlivost a zranitelnost nadaných dětí a všimla si sociálních vztahů mezi nimi a jejich vrstevníky. Propagovala speciální edukační programy a kroužky pro rozvoj talentovaných, kde by se děti mimo jiné mohly setkávat s podobně nadanými dětmi, a tím se neocitaly v sociální izolaci. Z těchto důvodů propagovala pro extrémně talentované jedince segregovanou formu vzdělávání.

Při identifikaci rozumově nadaných dětí zdůrazňovala nutnost použití více kritérií, nikoli pouze inteligenční test. Zároveň se zabývala vztahem mezi schopnostmi dítěte a rodičovskou nebo školní výchovou. Hollingworthová iniciovala i vznik několika speciálních tříd pro nadané děti.

Mezitím začaly zejména v USA vznikat další programy a školy pro talentované žáky. Na konci 40. let 20. století byla založena Americká asociace pro nadané děti (AAGC), která dodnes sdružuje psychology, pedagogy a rodiče talentovaných dětí. O pár let později přibývá Národní asociace pro nadané děti (NAGC) a další organizace. Jsou vydávány i první odborně zaměřené časopisy a sborníky o problematice (např. *The Gifted Child* od Paula Wittiho), které otevírají nové cesty k identifikaci a rozvoji talentu (Tannenbaum, 2000).

Výrazně silným impulsem pro projektování edukační péče o mladé talenty bylo vypuštění umělé družice Země 4. října 1957 Sovětským Svazem. O této akci se v americké literatuře dočítáme jako o „šoku ze Sputniku“. Když potom 12. dubna 1961 vynesla sovětská kosmická loď na oběžnou dráhu Jurije Gagarina, soupeření mezi oběma mocnostmi nabylo na obrátkách. Tuto událost vnímaly Spojené státy jako naprosté selhání svého politického a edukačního systému. Kritika se samozřejmě nevyhnula ani kvalitě vzdělávání nadaných dětí, o němž si až doposud americká společnost myslela, že je na dostatečné úrovni. Tehdejší noviny byly zaplněny zprávami o komparaci ruského a amerického školského systému a o možnostech výchovy budoucích vědců (Davis, Rimmová, 1999).

V tzv. post-sputnikovské éře byly iniciovány nové vzdělávací programy pro talenty v přírodních vědách. Začala vznikat plošná mapování stavu americké vzdělanosti. Roku 1969 pověřil Kongres Spojených států amerických školského inspektora Sidneyho Marlanda vypracováním studie o úrovni vzdělávací politiky nadaných žáků. Výzkum, zkompletovaný v roce 1972, vedle definování problematiky obsahoval i zprávu o nedostatečné péči o talentovanou populaci, a to i přes vynaložení nemalých finančních dotací ministerstvem školství. Výsledky této studie okamžitě daly do pohybu řadu dalších speciálních projektů na podporu talentovaných dětí. Přestaly být opomíjeny i okrajové skupiny nadaných dětí z nižších sociálních vrstev. Nadání začalo být chápáno jako mnohorozměrný jev. Nové podněty přinesl i rozvoj psychologie tvořivosti, reprezentované zejména teoriemi J. P. Guilforda a E. P. Torranceho.

V průběhu 20. století měla vedle Spojených států amerických vliv na rozvoj péče o talentované děti i Evropa. Začátek století byl ovlivněn evropským pedagogickým reformním hnutím a následným zakládáním alternativních škol.

Z řady odborníků jmenujme alespoň italskou lékařku a pedagožku *Marii Montessoriovou* (1870 - 1952). Začínala v oboru antropologie jako zastánkyně Brocových a Lomborosových kraniometrických teorií. Svými výzkumy se však snažila vyvrátit tvrzení o intelektuální podřadnosti žen (Gould, 1997). Vedle raných feministických aktivit se věnovala i školské reformě. I když se primárně nezabývala talentovanými dětmi, svojí pedagogikou nastínila směr vzdělávání rozumově nadaných dětí.

V druhé polovině 20. století začal v Evropě sílit zájem o talentované děti. Rezervovanější postoj k aplikaci inteligenčních testů dal podnět k podpoře a vyhledávání zejména neintelektových druhů talentu. V Evropě od počátku převládala umírněnější tendence ve vnímání osobnosti talentovaných dětí a byly podporovány vesměs integrované formy jejich edukace (Hříbková, 2005).

Dále byla v roce 1946 v Oxfordu založena dodnes fungující světová organizace Mensa, sdružující a podporující talentované jedince. Zintenzivnění zájmu o tematiku vyústilo v roce 1988 založením evropské společnosti ECHA - European Council for High Ability.

Co se týče historie tematiky v České republice, resp. Československu, problematika péče o talentované děti se začíná ve větším měřítku objevovat v šedesátých letech 20. století. Jako reakce na celosvětovou situaci začaly vznikat speciální výběrové třídy pro matematicky a jazykově nadané děti, třídy s rozšířeným vyučováním přírodovědných předmětů, a to jak na druhém stupni základních škol, tak na gymnáziích. Navíc existovaly desítky velmi kvalitních soutěží a olympiád, které stimulovaly schopnosti žáků v závislosti na jejich druhu intelektového talentu. Vysoká úroveň péče byla věnována i tzv. neintelektivním druhům talentu. Byly zakládány různé instituce, podporující nadějně sportovce a umělecky zaměřené děti.

Specifika identifikace a práce s talentovanými jedinci se začala výzkumně sledovat od počátku sedmdesátých let. Byly zakládány první výzkumné týmy, např. ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Bratislavě, ve Výzkumném ústavu dětské psychologie a patopsychologie v Bratislavě, na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích a Filosofické Fakultě UK v Praze (Dočkal, 2006).

Výraznější změny nastaly po roce 1989. Vznikla Společnost pro talent a nadání jako česko-slovenská pobočka Evropské rady pro vysoké schopnosti, která dodnes v České

republice působí pod názvem StaN-ECHA. Za její hlavní činnost je považováno organizování odborných seminářů a pravidelných setkávání rodičů a dětí v Klubech rodičů nadaných dětí.

V roce 1992 bylo založeno další sdružení Československá společnost pro nadané děti (ČSSND). Po rozdělení Československa však byla vzájemná spolupráce v rámci obou samostatných států utlumena.

Další významnější společností je Centrum rozvoje nadání. Společnost se zabývá výzkumem a zvyšuje odbornou informovanost, co se týče psychologie nadání. O diagnostiku rozumově nadaných dětí pečuje i síť vybraných pedagogicko-psychologických poraden v České republice.

Zaměříme-li se na volnočasové aktivity, se širokým výběrem projektů přichází například Mensa ČR. Již několikátým rokem realizují nejrůznější zábavně vzdělávací akce jako například Letní campy, Dny plné her, Kluby deskových her. Mensa ČR se podílela i na založení Centra nadání, realizujícího vzdělávací a poradenské aktivity k podpoře nadaných dětí. Rozsáhlou nabídku volnočasových aktivit pro nadané děti nalézáme i v Národním institutu dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, a to v jeho oddělení Talentcentrum. Společnost každoročně zapojuje talentované děti do celostátních a mezinárodních akademických soutěží (např. Chemická olympiáda, Dějepisná olympiáda, Biologická olympiáda atd.). Od podzimu roku 2006 se organizace spolupodílí na projektu péče o talentované děti s názvem Talnet. Jedná se o distanční vzdělávání, využívající virtuální internetovou školu. Žák bývá do systému zapojen nejčastěji ve volitelném předmětu na základní škole. V rámci těchto hodin absolvuje rozsáhlý e-learningový kurz, který je završen prezentací materiálu na semináři.

Problematika nadání se v posledních letech začala prosazovat i na knižním trhu v České republice. V překladu u nás vyšla kniha amerického pedagoga R. J. Campbella *Jak rozvíjet nadání vašich dětí* (Campbell, 2001). Jak již název napovídá, kniha se soustřeďuje na roli rodiny ve výchově nadaných dětí. Je psaná spíše osvětovým než odborným stylem. Širokému spektru čtenářů je určena i kniha holandských autorů F. J. Mönkse a I. H. Ypengurgové *Nadané dítě* (Mönks, Ypenburgová, 2002), která vznikla aktualizací původního odbornějšího textu z 80. let. Kniha osvětluje obsah identifikačních a vzdělávacích modelů nadání a připojuje kasuistiky talentovaných dětí. Další zahraniční knihou je *Odvaha k nadání* od E. Landau (Landau, 2007). Publikace čtivou formou představuje osobnost nadaných dětí a nabízí vhodné přístupy při jejich výchově.

Na českém trhu se objevují i publikace slovenské. V čele stojí obsáhlejší kniha J. Laznibatové *Nadané dieťa - jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie* (Laznibatová, 2001). Autorka je psychologka a ředitelka gymnázia pro nadané žáky v Bratislavě. Publikace obsahuje řadu poznatků, ale i praktických zkušeností s aplikací obsáhlého projektu *Alternativní péče o nadané děti*. Další slovenskou knihou je *Základy pedagogiky nadaných* od J. Juráškové, pedagožky bratislavského gymnázia pro nadané žáky (Jurášková, 2003). Autorka zde stručně shrnuje nejruznější informace o identifikaci a vzdělávání rozumově nadaných dětí. Publikace byla opakovaně vydána v českém jazyce v nakladatelství IPPP. Obě autorky společně s lékařkou D. Ostatníkovou sepsaly stručnější brožuru *Spoznajte nadané dieťa* (Ostatníková, Laznibatová, Jurášková, 2003), která obsahuje několik otázek a odpovědí, z nichž lze vycítit snahu vyrovnat se s určitými stereotypy (mýty) v přístupu k nadaným dětem.

S odbornou publikací o problematice nadání přichází psychologka L. Hříbková. Její kniha *Nadání a nadaní* (Hříbková, 2005) s podtitulem *pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi syntetizuje zejména znalosti ze zahraniční literatury*. Kniha vyšla i v nakladatelství Grada v roce 2009. Naopak v popularizujícím duchu se nese publikace V. Dočkala *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý* (Dočkal, 2005). Bratislavský psycholog zde předkládá výsledky své dlouholeté činnosti s nadanými žáky.

Autoři V. Čermák a L. Turinová vydali příručku o problematice rozumově nadaných žáků pro studenty učitelství s názvem *Nadaní žáci na základní škole* (Čermák, Turinová, 2005). Publikace předkládá základní informace o možnostech výchovy a vzdělávání nadaných dětí.

Z pera manželů Fořtíkových vychází další série odborných publikací. Společně sepsali knihu *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností* (Fořtík, Fořtíková, 2007). Je zaměřena na rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných žáků a navíc je doplněna o úkoly, rozvíjející jednotlivé složky nadání. J. Fořtíková se jako editorka podílela na vzniku knihy *Úspěšná výuka mimořádně nadaných žáků* (Fořtíková, 2008), která vychází z referátů z mezinárodní konference ECHA, konané v roce 2008 v Praze. Do sborníku přispěli významní zahraniční autoři v čele s J. Renzullim, S. Reisovou, anebo D. Montgomeryovou. Autorka ještě jako doktorandka sepsala publikaci *Talent a nadání*, která v první řadě čerpá z výsledků studijního pobytu v Holandsku (Sejvalová, 2004).

Z dřívějších knižních titulů, primárně se zabývajících problematikou nadání, vzpomeňme například publikace M. Musila *Talenty cez palubu* (Musil, 1986) a *Cesty k nadaniu* (Musil, 1985). Dále pak *Talent nie je dar* od V. Dočkala (Dočkal, 1989) a

Psychológia nadania (Dočkal, 1987) od kolektivu autorů bývalého výzkumném ústavu dětské psychologie a patopsychologie v Bratislavě.

2. Vymezení podstaty nadání

2.1 Pojmy nadání a talent

Problematice nadaných jedinců je více než sto let věnována pozornost odborníků, avšak není dosud stanoveno jednotné vnímání základních pojmů. Při analýze sledovaného jevu - způsobilosti člověka vykonávat určitou činnost, nejčastěji narážíme na používání čtyř pojmů, a to „vlohy“, „schopnosti“, „nadání“ a „talent“. Aplikování prvních dvou termínů „vlohy“ a „schopnosti“ není v současných odborných publikacích příliš časté. Všeobecně ale bývají „vlohy“ používány k označení vrozených dispozic, zatímco „schopnosti“ označují jejich aktualizovaný stav.

Pojmy „nadání“ a „talent“ jsou používány některými autory odlišně, často i v opačném významu slova. Proto není výjimkou vznik nedorozumění mezi autorem a recipientem, pokud není používaná koncepce zřetelně vymezena.

„Nadání“ a „talent“ může být chápáno z několika pohledů (Dočkal, 1983):

- *Genetické rozlišení:* Označuje termínem „nadání“ souhrn vrozených vloh a pojmem „talent“ jejich aktualizovaný projev na základě vlivu prostředí (Gagné, 2004). Tento vztah je též možno vyjádřit termíny genotypické a fenotypické nadání.
- *Kvantitativní rozlišení:* Chápe „nadání“ jako rozvinutou schopnost a „talent“ jako vyšší stupeň nadání (Dočkal, 1983). Je zajímavé, že existuje i zcela opačné pojetí, podle kterého „nadání“ označuje superiorní schopnost jedince a „talent“ nižší stupeň vlastnosti (Mönks, Ypenburgová, 2002). V souvislosti s kvantitativním rozlišením obou pojmů se zejména v historii problematiky setkáváme i s termínem „genialita“ pro vymezení rozumových vlastností velmi úzké skupiny obyvatelstva. V dnešní době se však pojem v odborných publikacích téměř nepoužívá.
- *Rozlišení podle druhu činnosti:* Termín „nadání“ je v tomto případě používán výlučně pro označení mimořádné schopnosti v intelektuální oblasti, zatímco „talent“ se vyskytuje ve slovesném umění, sportu, hudbě nebo ve výtvarném umění.
- *Rozlišení podle stupně všeobecnosti:* Pojem „nadání“ je kladen do souvislosti se všeobecnými schopnostmi a „talent“ je spojován s určitými předpoklady pro konkrétní specifickou činnost.

- *Rozlišení podle úrovně aktualizace:* „Nadání“ je zde pokládáno za potenciální všeobecnou vlastnost, která doposud neměla příležitost se systematicky rozvinout či vůbec projevit. „Talent“ je definován jako aktualizovaný předpoklad v některé z oblastí lidské činnosti a bývá již objeven (Musil, 1989). Nadání je v tomto případě předmětem identifikace.

Ve snaze zjednodušit chápání obou základních pojmů se vžilo dvouslovné označení „nadání a talentovaní“ z angl. *gifted and talented* (např. Davis, Rimmová, 1998). Existuje i zahraniční zastřešující pojem „*giftedness*“ pro nadání i talent současně. Velká část autorů však mezi pojmy nerozlišuje a považuje slova za rovnocenná.

V poslední době, zejména v zahraničí, existuje trend zcela se vyhnout používání pojmů „nadání“, „talentovaný“ a následnému nálepkování dětí. V některých případech, například při tvorbě metodických příruček, je však vypuštění těchto pojmů nereálné, vyskytuje se zde proto označení „více nadané“ (*more gifted*) pro talentované děti a „méně nadané“ (*less gifted*) pro ostatní děti.

V této publikaci jsou výchozí pojmy „nadání/í“ a „talentovaný/í“ (ve spojení se substantivy *žák, jedinec, dítě*) používány synonymně, přičemž máme na mysli jedince s vysokou úrovní intelektové schopnosti.

2.2 Definice nadání a talentu

Během dlouholeté historie problematiky nadání vzniklo nespočetné množství definic tohoto fenoménu. Hany (1987 in Mönks, Ypenburgová, 2002) zjistil, že existuje více než sto zcela odlišných pojetí. V literárních zdrojích je tendence tyto definice dělit podle různých kritérií.

Buschová a Reinhartová (2005) nastiňují čtyři výkladová pojetí:

- *Definice (modely) založené na schopnostech:* Vycházejí z domněnky, že schopnosti lze zjistit již v časném věku a v průběhu života se příliš nemění, tzn. schopnosti jsou vrozené a stabilní.
- *Modely kognitivních složek:* Zaměřují se především na procesy zpracování informací a hledají kvalitativní rozdíly v informačních procesech. V kognitivních modelech často

převažuje aplikování IQ testů v průběhu identifikace talentu. Mnozí navrhují místo IQ používat pojem QI (kvalita zpracování informací).

- *Modely orientované na výkon:* Zdůrazňují činitele, potřebné pro manifestaci nadání. Samotné vlohy a potenciál pro vysoký výkon nepovažují většinou za dostatečné. V zahraničí se v tomto případě vymezení užívá pojem „mimořádně výkonný žák“.
- *Sociokulturně orientované modely:* Vycházejí z předpokladu, že talent se může realizovat jen za vhodného spolupůsobení individuálních a sociálních faktorů. Modely je vhodné aplikovat u podvýkonných a sociokulturně znevýhodněných dětí.

Další dělení definic nadání předkládá Mc. Alpin (1996 in Porterová, 1999):

- *Definice konzervativní versus liberální:* Konzervativní definice používají k určení nadání jedno kritérium (zejména hodnotu IQ) a přesně určují hranici nadání, kterou splňuje maximálně 5 procent populace. Liberální definice zahrnují až 20 procent případů.
- *Definice jednodimenzionální versus multidimenzionální:* Multidimenzionální definice souvisí s liberálními a popisují nadání z více kritérií na rozdíl od jednodimenzionálních.
- *Definice potenciálu versus demonstrováného výkonu:* Výkonové definice pojmenovávají manifestovaný výkon, předpokladové definice zahrnují děti i s latentním nadáním (např. nadání předškoláci, podvýkonní nadaní žáci). V tomto smyslu se můžeme setkat s pojmy „mimořádně nadaný žák“ (žák s potenciálem pro nadání) a „mimořádně výkonný žák“ (žák, který demonstruje mimořádné výkony). V některých publikacích jsou tyto pojmy striktně oddělovány (Rost, 2000).

Porterová (1999) se pokusila seřadit tyto rozličné definice nadání do těchto skupin:

- *Definice založené na jediné schopnosti:* U těchto definic je pro identifikaci nejčastěji aplikována hodnota IQ jako hlavní kritérium. I když je toto pojetí celosvětově kritizováno, je pro svoji přehlednost a srozumitelnost stále hojně používáno.
- *Definice založené na více schopnostech:* Vycházejí z pojetí inteligence od autorů, jako např. Gardner, Thurstone, Guilford či Sternberg. V průběhu odhalování nadání je aplikováno více identifikačních metod.
- *Definice vycházející z úrovně zpracování informací:* Jsou zaměřeny na charakteristiku nadaných dětí ve smyslu rozdílného zpracování získaných informací. Tato změna je patrná např. v úrovni koncentrace, paměti, učebních strategií a metakognice.

- *Definice založené na kvalitativních rozdílech:* Popisují odlišnost nadaných dětí v oblasti neurologické a sociální. Zabývají se též asynchronním rozvojem osobnosti talentovaného jedince.
- *Definice spojené s kreativitou:* U moderních autorů patří kreativita k nejcennějším charakteristikám nadání. Tyto definice jsou používány jako protipól k IQ definicím.
- *„Ex- post - facto“ definice:* Stanovují nadání jedince zpětně na základě produktů jeho práce. Tyto definice nejspolehlivěji určují talent jedince, pomineme-li různá kulturní či historicky odlišná identifikační kritéria. Užitečnost definic vychází ze zjišťování nejvhodnějších podmínek vývoje nadání, které jsou následně aplikovány na dalších dětech.
- *Definice odlišných kulturních pohledů:* Vychází z kulturních rozdílů a jejich odlišných priorit. Jmenujme např. spiritualitu, schopnost intuice nebo estetické citění východních kultur, které jsou v našich podmínkách jen omezeně užívány.

Nahlédněme nyní na konkrétní ukázky definic. Snad nejznámější příklad definice nadání pochází z počátku sedmdesátých let z USA. Vznikla po deziluzi z úrovně amerického školství, kdy tehdejší poslanec a školský inspektor S. Marland prováděl šetření úrovně edukačního systému pro talentované. Zpráva přinesla alarmující informace o zanedbávání péče o nadané žáky. Vedla ke zvýšení zájmu o pedagogiku nadaných žáků a zapříčinila vznik nové vyhlášky o podpoře těchto dětí (Sejvalová, 2004).

„Nadaní jsou identifikováni profesionálně kvalifikovanými osobami jako děti s přednostmi význačnými pro schopnost vysokého výkonu. Tyto děti vyžadují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžně poskytovaných klasickým vzdělávacím programem k tomu, aby mohly přispět ke svému prospěchu i užitku společnosti. Děti schopné vysokého výkonu zahrnují ty, které v celém spektru, nebo v omezené oblasti vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti v následujících oblastech:

všeobecná intelektuální schopnost

specifické akademické vlohy (matematické, přírodní vědy, historie, literatura)

kreativní a produktivní myšlení

schopnost vůdcovství

vizuální schopnosti a pohybové umění

psychomotorická schopnost“ (Webb, 2002, s. 12).

O něco konzervativnější se jeví definice, jež byla schválena na politickém kongresu v USA v roce 1981. Poté byla obsažena v tehdejší školské zákoně. Na rozdíl od Marlandovy definice se zmiňuje o potenciální složce nadání, která zahrnuje např. problematiku podvýkonných nadaných dětí. *„Termínem nadání a talentovaní jsou označovány děti, které podávají důkaz o vysoké výkonové schopnosti v oblasti intelektuální, kreativní, umělecké, vůdcovské, nebo v jiném specifickém akademickém oboru. Potřebují nadstandardní péči škol, aby mohli plně rozvinout své schopnosti“* (Clarková, 1998, s. 6).

Podle Porterové (1999, s. 33) *„nadané děti používají při učení vyšší a rychlejší myšlenkové pochody a ve své oblasti jsou oceňovány sociokulturním prostředím. Projevy nadaných dětí jsou kvalitativně i kvantitativně rozvinutější ve srovnání s jejich vrstevníky“*.

Definice nadání se vyskytují v nejrůznějších podobách, které se v praxi směřují. Pokud bychom měli určit sjednocující prvek pro všechny definice, všimneme si jejich vágnosti a nepřesnosti ve vymezení talentu dítěte. Definice ani nestanovují přesnou hranici toho, kdy je dítě nadané, a kdy již ne (vyjma IQ definic). Tato roztržitost je logickým důsledkem vývoje samotného pojmu nadání, který se dynamicky mění ve vztahu k individuálním potřebám dítěte. Proto o žádné z definic nemůžeme říct, zda je lepší, či horší. Pouze to, do jaké míry je použitelná v konkrétní situaci.

Pro názornost uvedme ve zjednodušené formě postup při stanovení vlastní definice nadaného žáka, která byla použita ve výzkumu Vliv integrovaného obohacujícího kurikula na žáky s nadáním v předmět český jazyk a komunikace (Machů, 2009). V úvodní fázi výzkumu, tj. v průběhu vzniku obohacujícího edukačního programu, jsme definovali kritéria, která chceme rozvíjet u žáků v předmětu český jazyk a komunikace (kreativita, slovní zásoba, mluvený projev aj.). Na základě zvolených kritérií jsme vytvořili vlastní definici nadaného žáka. Jednalo se o definici multidimenzionální (tzn. pracovali jsme s více než jedním kritériem), zaměřenou na výkon dětí (tzn. zjišťovali jsme pouze manifestované nadání).

„Nadaní žáci v předmětu český jazyk a komunikace opakovaně vykazují ve srovnání s ostatními žáky třídy vysokou úroveň své činnosti v následujících oblastech, anebo ve většině z nich:

- rychlost a kvalita učení,
- logické myšlení,
- kreativita a originalita v mluvených či psaných projevech,
- užívání široké slovní zásoby,

- *porozumění textu,*
- *ovládání a aplikace učiva českého jazyka a komunikace,*
- *čtený projev,*
- *mluvený projev,*
- *psaný projev,*
- *aktivita a motivace v hodinách českého jazyka a komunikace“.*

Po fázích vymezení kritérií nadání a definování nadaného žáka jsme stáli před nejobtížnější částí výzkumu, a to vytvořit vlastní identifikačně-výběrový model, který by korespondoval s určenými kritérii nadání a definicí nadání. Tuto fázi výzkumu si popíšeme až v příslušné kapitole o identifikaci a výběru nadaných dětí (viz kap. 4.2).

2.3 Modely nadání

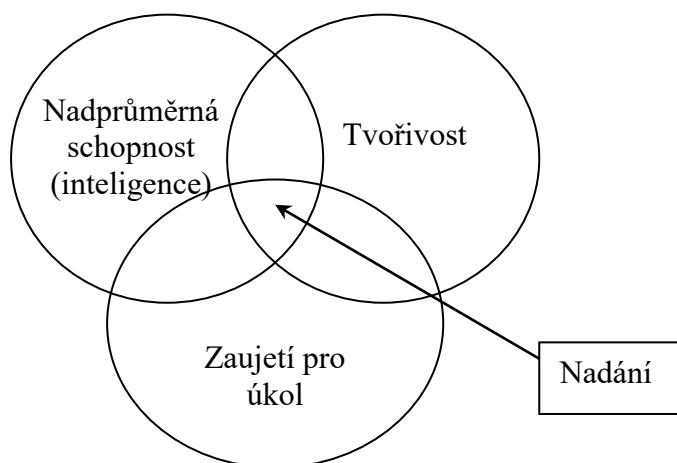
Existují také modely, které zásadně ovlivnily teoretické i praktické zkoumání intelektových a neintelektových schopností. V nejmodernější literatuře zastupují rozsáhlé slovní definice, neboť dokáží lépe a přehledněji postihnout samotnou podstatu nadání. Modely se vyskytují v různých podobách, od nejjednodušších (např. Renzulliho model tří kruhů), až po multidimenzionální (např. Mnichovský model nadání a talentu). Stejně jako definice nadání, jsou i modely značně odlišné a dělí se podle různých kritérií do několika podoblastí. Někteří autoři dokonce nerozlišují mezi definicemi a modely nadání.

Koncepce jsou stavěny na obecné bázi, avšak po určitých modifikacích mohou být platné u různých oblastí talentu a specifických skupin nadaných dětí (např. hendikepovaní nadání), u kterých snáze odhalí možnou příčinu vzniklého problému.

Renzulliho „model 3 kruhů“

Známým a poměrně hojně aplikovaným modelem, je koncepce nadání J. Renzulliho (1998). Ten upozorňuje na nepřesnosti kognitivních modelů, kde je hlavní důraz kladen na úroveň inteligence. Nadání proto vnímá jako součinnost tří základních složek v harmonii. Jde o nadprůměrnou schopnost (pozn. v tomto případě jde o inteligenci), tvořivost a zaujetí pro úkol (obr. 1). Nadprůměrná schopnost sestává z obecné schopnosti a specifických schopností. Zaujetí pro úkol vyjadřuje vysokou motivaci, odolnost, vytrvalost a pracovitost. Tvořivost je charakteristická originalitou myšlení a tvůrčí vynalézavostí.

Model se řadí mezi výkonově orientované modely, jeho východiskem je zdůraznění úlohy motivace pro vývin nadání.



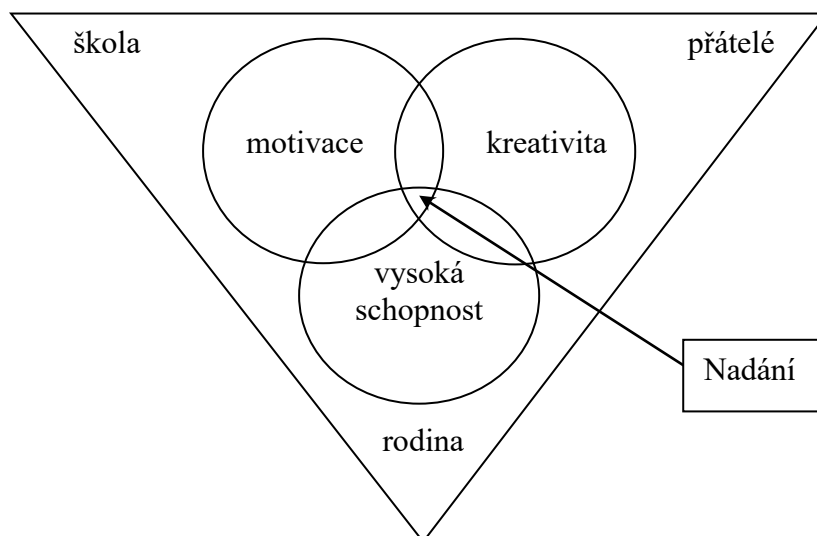
Obr. č. 1 - Renzulliho „model 3 kruhů“

Mönksův „vícefaktorový model nadání“

Modelem nadání J. Renzulliho se nechal inspirovat F. J. Mönks (Mönks, Ypenburgová, 2002). V jeho pojetí nadání na sebe vzájemně působí nejen faktory individuální, ale i nezbytné faktory sociálního prostředí, které Renzulli opomněl: rodina, škola a přátelé (obr. 2). Neodráží-li sociální prostředí vývojové potřeby dítěte, pak se interakce nemůže optimálně vyvinout a eventuálně ulpí na úrovni, která potřebám dítěte neodpovídá. Proto v tomto případě mluvíme o nadání teprve tehdy, když všech šest faktorů do sebe zapadá.

Kladem Mönksova pojetí se jeví snaha o sjednocení psychologických, pedagogických, sociálních a vývojových hledisek. Jak tvrdí autor, model vychází z jeho praktických zkušeností a obsahuje kroky pro individuální pomoc dítěti. Je užitečný nejen pro pedagogickou psychologii, ale i pro oblast rozvíjení nadání.

Model tří kruhů v trojrozměrné pyramidě se stal symbolem prvního evropského centra pro nadané žáky v Holandsku.



Obr. č. 2 - Mönksův „vícefaktorový model nadání“

Sternbergův „triarchický model nadání“

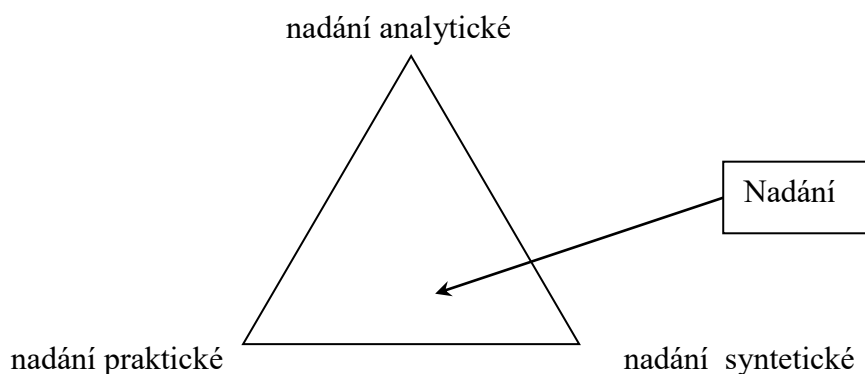
R. J. Sternberg (1997) je autorem teorie, kterou nazývá „triarchická teorie inteligence“. Jedním z výchozích momentů je nesouhlas s objektivitou měření IQ inteligenčními testy. Sternberg zpochybňuje, že tyto testy jsou schopny hodnotit míru adaptace jedince v neznámých situacích. Dodává, že konvenční testy měří pouze jednu z více složek inteligence (stejně jako např. H. Gardner).

Sternberg popisuje inteligenci jako schopnost učit se ze zkušenosti, dobře uvažovat, pamatovat si podstatné informace a dobře zvládat požadavky každodenního života. Na základě své teorie inteligence definuje tři druhy nadání: analytické, syntetické, praktické (pozn. jejich úroveň nemusí být superiorní) a dodává, že úspěchu je dosaženo jen vyvážeností mezi těmito třemi složkami (obr. 3):

Analytické nadání umožňuje rozebrat problém a rozumět jeho částem. Lidé s analytickým nadáním jsou úspěšní v klasických inteligenčních testech.

Syntetické nadání je patrné u jedinců, kteří dobře zvládají adaptaci v nových situacích. Nemusí nutně skórovat v IQ testech, často vidí v zadání hlubší souvislosti, než byly tvůrcem testu zamýšleny.

Praktické nadání zahrnuje aplikaci jakýchkoli analytických či syntetických schopností do praxe.

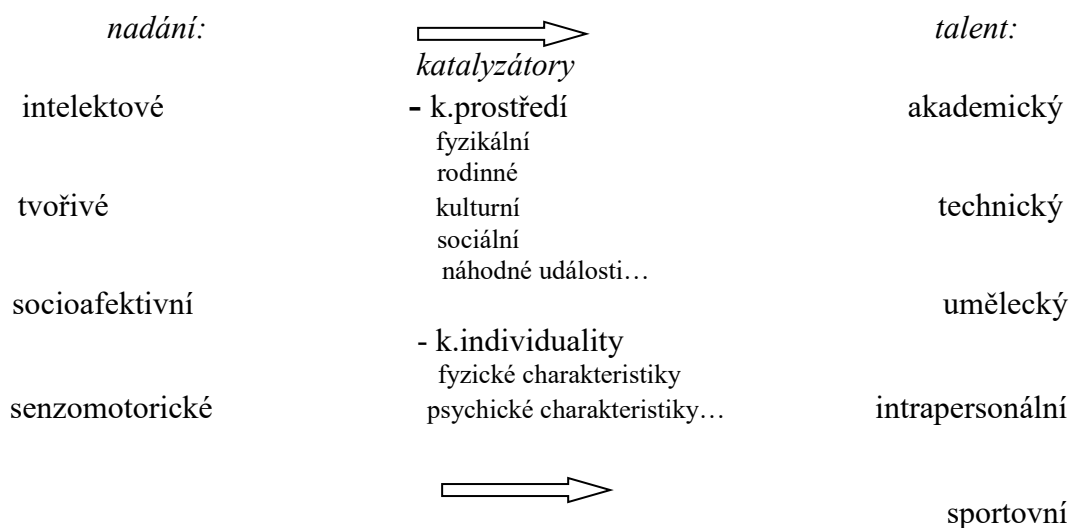


Obr. č. 3 - Sternbergův triarchický model nadání

Gagného „diferencovaný model nadání a talentu“

F. Gagné (2004) definuje nadání jako přirozenou schopnost podávat nadprůměrné výkony v jedné oblasti či více oblastech a talent jako schopnost rozvinutou, získanou systematickou přípravou. Rozlišuje čtyři základní skupiny obecného nadání - vlohy intelektové, tvořivé, socioafektivní, senzomotorické, které se dále realizují ve specifických schopnostech. Uprostřed umístil komplex katalyzátorů, které mohou kladně či záporně přispívat k projevení talentu (obr. 4).

Tento model, který zdůrazňuje roli učení, je pro potřeby současné výchovy a vzdělávání nadaných dětí velmi podnětný, neboť vysvětluje objevení talentu v kategoriích potenciálu a manifestované schopnosti.



Obr. č. 4 - Gagného diferencovaný model nadání a talentu (zjednodušený)

Psychosociální model A. J. Tannenbauma

A. J. Tannenbaum (1983 in Borland, 1989) při tvorbě modelu vyšel ze své definice nadaných jedinců, v níž zdůrazňuje tzv. realizační složku talentu. Rozlišuje mezi nadanými osobnostmi, které jsou tvůrci nových myšlenek, a jedinci, kteří jsou konzumenty teorií. Do svého modelu navrhl pět faktorů, jejichž spolupůsobení má vliv na výkonovou (realizační) složku nadání:

Všeobecná schopnost: Souvisí s úrovní obecné inteligence. Podle Tannenbauma se právě inteligence odráží ve všech typech nadání. Zároveň stanovuje určitou nadprůměrnou minimální hranici inteligence, která dopomáhá jedinci ke kvalitním výkonům, ať už jde o matematiku, či sportovní aktivity.

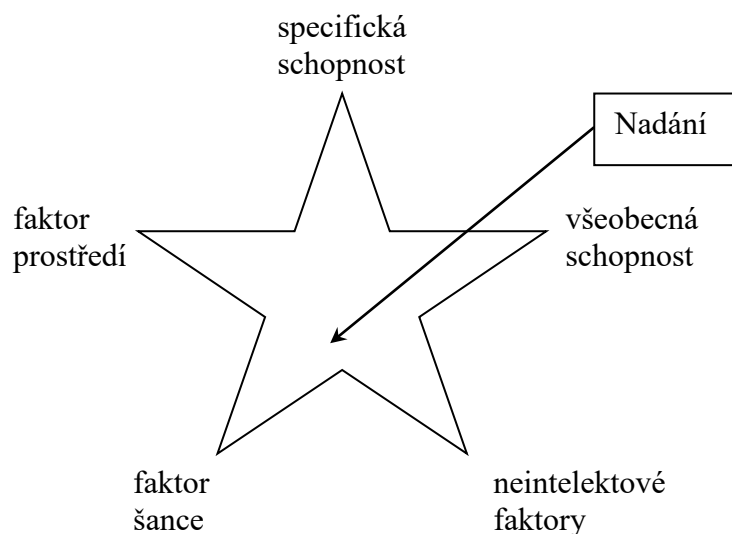
Specifická schopnost: Jde o schopnost výjimečného výkonu v některém z oceňovaných oborů lidské činnosti.

Neintelektové faktory: Zahrnují zejména individuální charakteristiky osobnosti, jako např. sociální a emocionální složku, sebevědomí, motivaci, disciplínu, přizpůsobení se aj.

Faktor prostředí: Nadání je zasazeno do kontextu prostředí, ve kterém se jedinec rozvíjí. Jsou to zejména sociokulturní podmínky, škola, rodina a přátelé.

Faktor šance: Jedná se o události, jež mohou zásadně ovlivnit průběh života jedince. V tomto případě platí rčení „být ve správný čas na správném místě“.

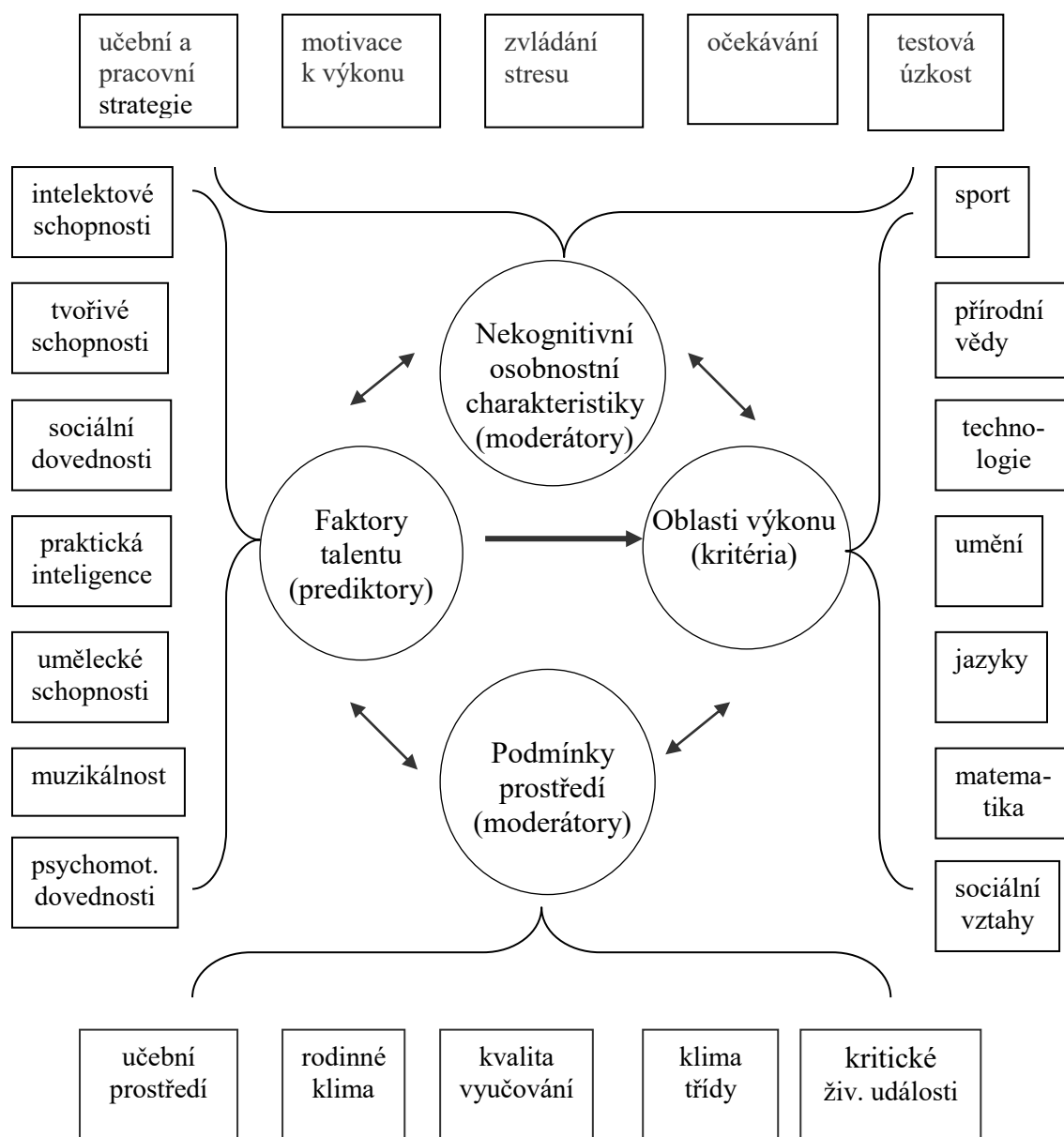
Každý z těchto pěti faktorů je navíc dělen na složku statickou a dynamickou. Statická složka obsahuje vrozené charakteristiky jedince nebo do určité míry neměnné faktory prostředí. Dynamická složka souvisí se vzděláváním a rozvíjením určitého druhu nadání.



Obr. č. 5 - Psychosociální model A. J. Tannenbauma

Mnichovský model nadání

Jako poslední uvádíme příklad multidimensionálního modelu nadání (Buschová, Reinhartová, 2005). V této velmi podrobné koncepci jsou shrnuty některé základní myšlenky předchozích modelů. Tzv. prediktory zde zastupují vlohы jedince, které jsou dále rozvíjeny pomocí tzv. moderátorů. Moderátory mohou vycházet z charakteristiky jedince, nebo z vnějšího prostředí. Příznivé spolupůsobení všech faktorů přispívá k projevení určitého talentu.



Obr. č. 6 - Mnichovský model nadání

Z přehledů modelů a koncepcí nadání vidíme, že modernější formulace pojmu se neomezují pouze na složku intelektovou či jinou specifickou rozumovou schopnost. Všímají si také složek neintelektových a sociálních. I když jsou intelektové faktory výchozím momentem nadání, samy o sobě nestačí k projevení talentu. Toho jsou důkazem někteří velmi inteligentní jedinci, kteří se v životě střetli s problémy, které jim zamezily rozvoj jejich talentované osobnosti. Zejména retrospektivními studii bylo zjištěno, že nadání je výsledkem harmonického spolupůsobení faktorů nejen intelektových, ale i emocionálních (např. motivace, sebepojetí) a sociálních (podpora ze strany rodiny, školy a přátel).

O přesunu pozornosti od složky čistě intelektové ke komplexnímu obrazu osobnosti dítěte a jeho okolí svědčí i rozličné metody používané pro identifikaci talentovaného dítěte.

2.4 Druhy a kritéria nadání

Nadání se může projevovat v souvislosti s nejrůznějšími aktivitami. Při jeho třídění vycházíme z klasifikace činností. Proto je již v úvodu zřejmé, že jednoznačná hierarchizace typů nadání není možná. Pokud bychom chtěli klasifikaci druhů nadání alespoň částečně naznačit, musíme se odklonit od specifických talentů a hledat jejich nadřazené složky.

Při analýze dokumentů o problematice nadání se setkáváme s několika možnými superiorními oblastmi talentu. Mezi nejčastěji zmiňované okruhy nadání patří (Webb, 2002; Dočkal, 2005; Mönks, Ypenburgová, 2002 aj.):

Intelektové schopnosti: Zahrnují obecné verbální, početní, prostorové, paměťové schopnosti a faktory uvažování v rámci základních mentálních funkcí. Podle některých autorů (např. Tannenbaum) je kombinace těchto schopností základem pro další druhy talentů. Ve starších koncepcích bylo intelektové nadání měřené klasickými IQ testy přeceňováno a nadřazeno ostatním typům rozumového nadání. Takové pojetí převládá i v laickém podání problematiky nadání.

Specifické akademické vlohy: Jsou realizací intelektových schopností ve specifických oblastech. Např. matematické nadání, nadání pro přírodní vědy, jazykové nadání atd.

Kreativní nadání: Pomáhá jedinci tvořit stále nové nápady a produkty, vymýšlet další využití pro objekty a materiály. Často se v moderních publikacích pokládá za součást každého typu nadání a jako složka talentu bývá nejvíce oceňováno.

Vědecké schopnosti: Jsou realizací zejména intelektových a kreativních schopností. Dále se člení na technické, matematické, jazykové nadání aj. Jedinec často využívá vědeckých metod a postupů.

Vůdcovství ve společnosti: Je schopnost pro kvalitní mezilidskou komunikaci a vedení osob.

Mechanické (zručné) schopnosti: Jsou úzce spjaty s talentem v umění, vědě i strojírenství. Úspěch spočívá ve schopnosti manipulace, prostorové představivosti a ve vnímání vizuálních vzorů, detailů, podobností a rozdílů.

Talent v krásném umění: Nachází svůj výraz především v umění výtvarném, hudebním, hereckém a tanečním.

Psychomotorická schopnost: Je realizací pohybových vloh. Zahrnuje nadání na různé druhy sportů nebo umělecké pohybové aktivity.

Mezi jednotlivými druhy nadání existují vzájemné vztahy stejně jako mezi konkrétními specifickými činnostmi. Jednotlivé druhy nadání se vzájemně doplňují, proto je nemůžeme v žádném případě chápat jako samostatné a nezávislé. Některé konkrétní typy talentu je totiž možné současně zařadit do více skupin najednou. Vezměme např. nadání literární, které se může promítnout v intelektovém nadání, kreativním nadání, jako specifická akademická vloha, talent v krásném umění, popř. ve vědeckých schopnostech atd. Naopak mnohé z těchto jmenovaných schopností se mohou odrážet v jiných druzích činností, a tedy i talentu. Druhy nadání a talentu proto chápeme jako vzájemně propojené funkční struktury určitých vlastností jedince.

Úroveň i existence nadání se často vymezují pěti známými kritérii: kritérium excelentnosti, rarity, produktivity, prokazatelnosti a užitečnosti (Sternberg, 1993 in Hříbková, 2005). Je logické, že některé nadané děti nebudou disponovat všemi složkami. Autor tímto otevírá problém vývoje nadání od raného věku až do dospělosti. Sternbergova kritéria nadání mohou být logicky vymezena pouze vágně. Zkonkretizování kritérií je odvislé od nabízeného edukačního programu a následně od korespondujících identifikačních kritérií.

Kritérium excelentnosti: Jedinec vykazuje znamenité schopnosti či dovednosti v některé oblasti nebo několika najednou ve srovnání s průměrným vzorkem vrstevníků. Jedná se o posouzení z kvalitativního hlediska.

Kritérium rarity: Nadání se vyskytuje vzácně. Počet talentů bývá nejčastěji vymezen mezi dvěma až deseti procenty z populace pro každý druh talentu. Některé talenty se navíc překrývají.

Kritérium produktivity: Nadaný jedinec prokazuje v oblasti svého nadání určité produkty činnosti, anebo k nim směřuje.

Kritérium prokazatelnosti: Nadaný jedinec své nadání demonstruje, a to i opakovaně. Ve výkonu by se neměla odrážet role náhody.

Kritérium užitečnosti: Osoba s rozvinutými schopnostmi a dovednostmi směřuje k rozvoji vlastního, a tím i společnosti.

3. Charakteristika nadaných dětí

3.1 Osobnostní a sociální charakteristiky nadaných dětí

Osobnostní rysy talentovaných jedinců byly námětem řady výzkumných prací v době, kdy se věřilo, že talent lze odhalit převážně na základě charakteristik. Ze soudobých monografií vyniká studie výjimečných světových osobností, kterou vypracoval D. K. Simonton v roce 1988 (Pýchová, 1996). Hypotéza o přímé souvislosti nadání a určitých osobnostních rysů se však ukázala jako nepodložená.

Přesto se pro poradenské a pedagogické účely ukázalo výhodné alespoň orientačně charakterizovat jejich nejtypičtější vlastnosti především v období předškolního a školního věku.

Místo konkrétních vlastností nabízíme obecné osobnostní charakteristiky. Nadaní jedinci nemusí disponovat všemi projevy, ale ani jejich výskyt není zárukou určení talentu. Charakteristiky se mohou objevovat v různých věkových obdobích a zejména jejich kladné rysy jsou patrné při zapojení dítěte do podporujícího výchovně-vzdělávacího procesu.

Existuje několik stovek seznamů charakteristik nadaných dětí. My jsme se na tomto místě pokusili o shrnutí, které jsme uspořádali do tří základních okruhů: kognitivní charakteristiky, afektivní charakteristiky a psychomotorika (Davis, Rimmová, 1998; Freemanová, 1983; Gearheart, 1992; Hříbková, 2005; Laznibatová, 2001; Portešová, 2004; Porterová, 1999; Tesař, 2006; Leydenová, 1985). Při bližším popisu charakteristik vycházíme též z vlastní zkušenosti s výukou nadaných dětí (Machů, 2009).

Kognitivní charakteristiky:

- *Bohatá slovní zásoba:* Nadaní jedinci mají již v raném věku bohatou slovní zásobu, která se velmi rychle rozšiřuje. Děti záhy sestavují poměrně složité větné konstrukce a rychle si osvojují gramatická pravidla. Nedělá jim problémy správně používat cizí slova. Tyto schopnosti souvisejí i s dobrou krátkodobou a dlouhodobou pamětí. Právě rozvinutá řeč, bohatá slovní zásoba a způsob vyjadřování se mohou stát kamenem úrazu při komunikaci s vrstevníky, pro které bývá často nesrozumitelná. Rozvinutá

slovní zásoba často může být pouze na pasivní úrovni, neboť vývoj myšlení v tomto případě značně předbíhá schopnost mluvení a vyjadřování. V těchto případech hrozí nebezpečí, že nadání zůstává neobjeveno.

- *Schopnost abstrakce a generalizace:* Nadaní jedinci jsou schopni bez problémů vyvozovat pravidla, zevšeobecňovat a spojovat zdánlivě nesouvisející věci do smysluplných celků. Společně s rozvinutou kreativitou pomáhá dětem produkovat originální výtvary. Verbálně nadané děti si s oblibou vytvářejí netradiční spojení slov a vět, přírodovědně zaměřené děti například připravují experimenty a tvoří zajímavé výtvary z běžných domácích předmětů.
- *Metakognitivní schopnosti:* Nadaní žáci jsou neobyčejně uvědomělí ve svých vlastních strategiích řešení problému a učení. Metakognitivní schopnosti pomáhají dětem v plánování, monitorování a hodnocení jejich myšlení. S charakteristikou souvisí i aplikování daleko vyspělejších a hlubších stylů učení, které jsou u většiny dětí používány až v pozdějším věku.
- *Kritické myšlení:* Nadané děti se neuspokojí s předloženými informacemi, mají tendenci neustále pochybovat a polemizovat.
- *Flexibilita a originalita myšlení:* Nadaní jedinci jsou flexibilní v myšlení a dospívají k originálním způsobům řešení různých úkolů. Snaží se hledat svoji vlastní odpověď na danou otázku. Mají bohatou fantazii a představivost, jsou expresivní v názorech a jejich vyjadřování. Usilují o jedinečnost a neopakovatelnost ve své práci.
- *Smysl pro humor:* Nadaní jedinci oplývají smyslem pro humor. Tato vlastnost vychází zřejmě ze skvělé verbální inteligence a schopnosti generalizovat poznatky. Z vlastní praxe jsme zjistili, že v mnoha případech jsou tyto humorné výroky pochopitelné pouze pro samotného nadaného jedince a pro dospělé. Většině spolužákům zůstává pointa zpravidla utajená.
- *Čtení:* V zahraniční literatuře se nadané děti označují jako „děti papíru a tužky“ (paper and pencil kids). Řada z nich totiž projevuje velký zájem o písmena a čísla. Dokáží ovládat abecedu a spojovat písmena ve slova již od raného věku, často i dříve, než se

naučí mluvit. Někteří odborníci (např. R. J. Sternberg) se shodují v tom, že schopnost číst před čtvrtým rokem života je znakem výjimečného rozumového nadání. Někteří psychologové z praxe jsou však k tomuto znaku kritičtí a rozlišují mezi dětmi, které v předškolním věku vede ke čtení jejich přirozený zájem a mezi dětmi, které jsou k této dovednosti cíleně vedeny svými mnohdy ambiciózními rodiči.

- *Paměť*: Nadaní jedinci se vyznačují vynikající pamětí. Jsou skvělí pozorovatelé a dlouhodobě si zapamatují i drobné detaily. Všeobecně však preferují logickou paměť před memorováním.
- *Znalosti*: Nadaní jedinci mají velmi hluboké znalosti v oborech, které je zajímají. Tyto informace si poté lehce vybavují i ve zcela jiném konceptu, než je získali. Znalosti v mnohých případech mohou dosahovat expertní úrovně. V jiných předmětech a oborech mohou selhávat.
- *Záliby a koníčky*: Rozumově nadané děti již od školního věku preferují spíše intelektuální zájmy. Tomu odpovídá i výběr hraček, jako jsou například knihy, encyklopedie, atlasy, počítače, šachy. Dále mají v oblibě třídění a generalizování informací, což se projevuje i při výběru aktivit a zkoumaných témat. Z vlastních pozorování vyplývá, že k nejžhavějším tématům patří zvířata (zejména dinosauři a exotická zvířata), příroda (vesmír, lidské tělo, přírodní zákony), dopravní prostředky (převažují vlaky a lodě) a historie (nejčastěji válečné strategie).
- *Koncentrace pozornosti*: Schopnost dlouhodobé koncentrace pozornosti je typická charakteristika rozumově nadaných dětí (Porterová, 1999). Tato vysoká schopnost soustředění se projevuje již od útlého věku. Porterová identifikovala u těchto dětí tři úrovně nástupu dlouhodobé koncentrace. První fázi nazývá „zapálení pro téma“ (arousal), kdy je dítě motivováno zajímavostí tématu. Druhá fáze, „příchod pozornosti“ (coming to attention), je doprovázena zvýšením motivace pro téma. Třetí fáze, „plynutí pozornosti“ (flow attention) je stav, kdy se dítě ponoří do problému a nevnímá ostatní věci kolem sebe. Tato charakteristika souvisí i s častými poruchami spánku u nadaných dětí.

Zjistili jsme, že soustředěnost nadaných dětí závisí na druhu aktivity, které se právě věnují. Lépe se dokáží soustředit na úkoly, pro které jsou hluboce motivováni.

Takto jsou schopni například v domácím prostředí pracovat třeba i několik hodin. Soustředěnost nadaných dětí naopak klesá u mechanické a monotematické práce, a to podle jejich výpovědí dokonce daleko rychleji, než u ostatních dětí třídy.

- *Pracovní tempo*: Nadané děti mají odlišné pracovní tempo, které závisí na používané učební aktivitě. Pokud se týká vybavování a aplikace znalostí, vyvozování, patří mezi nejrychlejší ve třídě. Naopak při používání aktivizujících metod s převládajícími prvky kritického, tvořivého a problémového myšlení nadaní žáci dokončují úkol až mezi posledními. To souvisí s hlubším přístupem k problematice.

Afektivní charakteristiky:

- *Denní snění*: Tato charakteristika nadaných dětí nemá ve většině únikový charakter a je spíše považována pro dítě za konstruktivní. Jedinec se tak více ponoří do problému. Přitom mu neuniká nic z předávaného informačního procesu a při vyvolání učitelem zpravidla ví, o čem se právě hovoří.
- *Motivace*: Obvykle se zdůrazňuje převaha vnitřní motivace nad vnější. Již od brzkého věku jsou nadané děti dychtivé po získávání nových informací, mají rozmanité zájmy a neunavuje je duševní činnost.
- *Aktivita*: Nadané děti vynikají neobyčejnou živostí a aktivitou, které hrají v jejich životě významnou roli. Mají věčně nenasycenou potřebu něco poznávat a objevovat. V oblasti svého zájmu pracují s velkým zaujetím a nasazením. Mají rády výzvy, které je motivují. Pokud mají možnost, vybírají si náročnější varianty úloh a cvičení. Naopak u činností, které je nezajímají, se příliš nevysilují. Stejnou angažovanost, s jakou vstupují do zajímavých činností, vyžadují i od svého okolí, což může vyvolat řadu konfliktů.
- *Přecitlivělost a smyslová vnímavost*: Nadaní jedinci intenzivně vnímají věci a jevy, které ostatní nevidí, nebo přehlížejí. Bývají rovněž citliví na estetiku, harmonii a současně na všechno, co je problematické.

Psychomotorika:

- *Jemná motorika:* Nadané děti velmi dobře čtou, avšak mohou mít obtíže se psaním. I když má grafický projev nadaného dítěte jednoznačné rysy intelektové vyspělosti, působí písmo neúhledným dojmem. Nadaní jedinci rádi píšou, proto nejraději preferují psací stroj, resp. počítač. V souladu s tímto zjištěním začaly některé specializované školy pro nadané žáky tolerovat psaní verzáliemi.
- *Hrubá motorika:* Nadané děti mohou dávat přednost intelektuálním činnostem před pohybovými aktivitami. Jiné nadané děti jsou naopak hyperaktivní, což se projevuje i časté potřebě pohybu.

3.2 Formy projevů nadaných dětí

V praktickém výchovně-vzdělávacím procesu se učitelé setkávají s nadanými dětmi, které se svými projevy chování mohou dělit do několika podskupin (Birley, Genshaft, 1991 in Sejvalová, 2003; Portešová, 2004). Účelem této podkapitoly není zařazování nadaných dětí do určitých podskupin, nýbrž seznámení pedagogů s různými typy dětí, jež se mohou objevit v jejich třídě. S konkrétními případy dětí v rámci jednotlivých podskupin dostatečně seznamují i následující kapitoly s kasuistikami vybraných žáků.

Úspěšný nadaný je konformní jedinec. Podřizuje se svému okolí. Jeho schopnosti se navenek projevují a ve všeobecnosti je dospělými i vrstevníky přijímán jako nadprůměrný. Navenek nemá závažnější problémy, dosahuje výborných studijních výsledků. Vyučující obvykle nemají potíže v identifikaci. Jeho obecná charakteristika koresponduje s laickými definicemi i s popisy z dostupných českých publikací (Kalhous, Obst, 2001, s. 19): „*Žák svými znalostmi přesahuje stanovené požadavky; odpovídá rychle s jistotou; snadno a rychle chápe nové učivo; objevují se často tvořivé odpovědi; spontánně se zajímá o další informace, rozvíjí v tomto směru svou zájmovou činnost; má potřebu znalosti a dovednosti projevit a uplatnit. Vedlejší ukazatele: Pozitivní vztah ke škole a učitelům; dobré postavení žáka v třídním kolektivu; vysoká úroveň sebehodnocení.*“

O faktu, že i mezi učiteli převládá pohled na talentované jako bezproblémové jedince, jsme se přesvědčili i ve vlastní výzkumné sondě (Machů, 2006). Zjistili jsme, že pedagogové rozpoznávají nadané žáky zejména podle studijních úspěchů, samostatnosti a jiných vnějších kladných projevů.

Náročný nadaný jedinec je nadmíru sebevědomý a tvrdohlavý. Klasická výuka jej nudí. Je nevyrovnaný, neboť se mu nedostává uspokojení základních potřeb ve vzdělávání. Své pocity dává jasně najevo celému okolí. Ruší výuku stálým pokřikováním správných odpovědí a vyžaduje stálou pozornost učitele, který si obvykle nedovolí přijít do hodiny bez speciálních úkolů pro nadaného. Dítě nerado respektuje autoritu, proto je u dospělých výrazně neoblíbeno.

Utajené nadané dítě je dítě plaché, tiché a nespělé. Okolnímu dění se zcela přizpůsobuje. Maskuje své skutečné vlohy, jen aby nevybočovalo z řady a bylo přijato do třídního kolektivu. Jeho sebevědomí je velmi nízké, není si svými činy vůbec jisto. Jedincovo nadání nám zůstává zpravidla neodhaleno.

Nadaný „odpadlík“ výrazně trpí v klasickém školském systému. Nepochopení talentu ze strany učitelů a kamarádů jej přivedlo k rozhodnutí stát se výrazně negativním činitelem. Své názory dává jasně najevo prudkými emočními stavy, nebo naprostou rezignací. Nespolupracuje, nedělá domácí úkoly a obvykle mívá špatné známky. Dospělí jej vnímají jako nebezpečného rebela a vrstevníci nepřijímají do svého kolektivu. Toto dítě se lehce dostává do bludného kruhu, z kterého není úniku.

Nadaný jedinec „dvakrát výjimečný“ (twice exceptional) může při své intelektové nadprůměrnosti podléhat specifické poruše učení, jakémukoli tělesnému handicapu, nebo trpět emocionálními problémy. Je frustrovaný, často až bezmocný. Má nízké sebevědomí. Dospělí i vrstevníci se často soustředí pouze na handicap, proto se výjimečné nadání dítěte posouvá až na konec výčtu jeho schopností a dovedností.

Samostatný nadaný jedinec. Je to dítě autonomie, které nevyhledává pomoc okolí. Má dobré sebehodnocení, realisticky přijímá svá pozitiva i nedostatky. Školu bere jako nutnost a snaží se, aby z něj vytěžilo maximum. Často se orientuje na mimoškolní aktivity.

Vysoce tvořivé dítě. Tento žák stále vymýšlí něco nového, experimentuje. Je pro něj obtížné přizpůsobit se pevnému školnímu systému. Opravuje dospělé, chce měnit školní pravidla, špatně se ovládá. Jeho chování bývá konfliktní. Učitelé (popř. i psychologové) mohou mít potíže s identifikací jeho schopností, neboť selhává v klasických didaktických, výkonových i inteligenčních testech. V zadání často vidí hlubší souvislosti a nehodlá se omezovat na jedno správné řešení.

3.3 Možné problémy nadaných dětí

Zaměříme-li se na školní prostředí a projevy dětí, talentovaní se mohou výrazně lišit od svých spolužáků. Taková odlišnost bývá často okolím pojmána jako problematický jev, i když se jedná o charakteristiku, která má klíčové postavení v průběhu rozvoje nadání dítěte.

Přiložená tabulka shrnuje některé obecné rysy osobnosti talentovaných dětí a uvádí příklady možných problematických jevů. Problematických zejména z pohledu vyučujícího.

<i>Obecná charakteristika nadaných dětí:</i>	<i>Příklady problematického vnímání okolím:</i>
Rychlý a kvalitní proces učení	<ul style="list-style-type: none"> - Jsou netrpěliví. Nechtějí čekat, až ostatní dokončí úkol. - Jsou nervózní při pomalém tempu práce třídy. - Nemají rádi procvičování učiva.
Schopnost abstrakce, kritického myšlení a nacházení nového vztahu mezi jevy.	<ul style="list-style-type: none"> - Odmítají určování práce a příkazy. - Ptají se na choulostivé otázky a vyžadují zdůvodnění, proč se mají věci dělat určitým způsobem. - Odmítají práci, nebo pracují nedbale. - Neustále hledají nesrovnalosti v předložených informacích a odmítají se je učit. Polemizují s učitelem. - Jsou zklamáni, když je učivo vysvětlováno pomocí konkrétních příkladů. - Vystupují proti vyučovacím procedurám. - Odmítají se podřídit a neradi spolupracují s ostatními.
Kreativita	<ul style="list-style-type: none"> - Neuznávají dril a práci podle předem stanovených pravidel. - Komplikují si zadávání úloh. - Neuznávají zaběhlé třídní návyky. - Protestují proti rutinní a předvídatelné aktivitě.
Vyspělé myšlení	<ul style="list-style-type: none"> - Rádi komunikují se staršími dětmi a dospělými lidmi. Mohou se stát tzv. ocásky učitelů. - Jsou nepochopeni ostatními spolužáky.
Hluboké znalosti	<ul style="list-style-type: none"> - Ve výuce se nudí a nepracují. Sní v průběhu dne. - „Hrají divadlo“ a ruší spolužáky. - Nedělají zápisy do sešitu a domácí úkoly.

Velká energie a vytrvalost	- Neochota přerušit započatou aktivitu. - Hyperaktivita.
Zvědavost	- Vyrušují výuku a stále vyžadují nové zajímavé činnosti.
Vnímavost a citlivost	- Osobně berou i dobře míněnou učitelovu poznámku. - Vadí jim pracovní šum ve třídě, silné světlo aj.
Vnitřní motivace a zaměřenost na cíl	- Je jim jedno, jaké mají studijní výsledky - známky. - Musí vidět zřetelný pokrok ve své činnosti. - Mají vzdálenější cíle a nižší cíle hodiny je neuspokojují.
Perfekcionismus	- Jsou netolerantní k nedokonalosti své i ostatních. - Bývají panovační k učitelům i spolužákům. - Neuznávají autoritu učitele. - Nesnesou kritiku své vlastní osoby, snadno se rozplácí.
Obliba v systematizování a strukturaci jevů	- V učení i v komunikaci s lidmi si vytvářejí nová pravidla. - Mají tendenci organizovat běh třídy. - Ovládají třídní diskuse.
Zájem o právo a morálku	- Velmi citlivě prožívají politickou situaci ve světě. - Nechápu a netolerují náhlé emoční výkyvy jiných jedinců.
Smysl pro humor	- Mají problémy s dětmi, které nechápu jejich osobitý humor. - Mohou se stát „třídním šaškem“.
Rozvinutý slovník, vyspělé vyjadřování	- Nejsou pochopeni svými vrstevníky. - Používají nejrůznější argumentace k tomu, aby se vyhnuli práci, která je neuspokojuje.

Tab. č. 1 - Příklady problematického vnímání nadaných dětí okolím (Winebrennerová, 2001; Mackensieová, 2004)

Není tedy divu, že někteří odborníci, častěji než ostatní jedince, spojují nadané děti s určitými „problémy“. Ty mohou mít příčiny vnější, ale i vnitřní. Vnější příčiny pramení z reakce okolí dítěte na jeho specifčnost, vnitřní jsou spojeny s vlastní osobností dítěte. V praxi se však tyto příčiny nedají striktně odlišit.

Na specifčnost nadaných jedinců v oblasti sociálně emocionální se zaměřil například známý psycholog James T. Webb (1993), který popsal možné zdroje problémů. Z charakteristik vybíráme jen následující příklady:

Nerovnoměrný vývoj: Nadaní jedinci jsou často charakterizováni jako děti s disproporčním vývinem. Tato asynchronie se může týkat vztahu mezi rozvinutou kognitivní oblastí a méně vyvinutou (ve srovnání s úrovní myšlení) oblastí fyzickou, motorickou a sociálně-emocionální, což může vyvolat vznik několika nedorozumění.

- *Myšlení versus motorika:* Nadané předškolní děti často plynule čtou, ale se základními motorickými dovednostmi si nevedí rady, např. zavázat tkaničku od bot. Známé jsou rovněž jejich méně rozvinuté grafomotorické schopnosti.
- *Myšlení versus verbální projev:* Průměrně vyvinuté verbální schopnosti dětí často nedokáží přetransformovat do srozumitelné podoby sled originálních a rozsáhlých myšlenek. Dochází k nedorozuměním mezi vrstevníky i dospělými. Hrozí zde nebezpečí diagnostiky dítěte jako podprůměrného.
- *Myšlení versus emocionálně-sociální úroveň:* Tato asynchronie zapříčiňuje řadu různých problémů, které budou popsány níže. Jedinci s rozvinutým myšlením dokáží pochopit mnohé náročné situace, ale vzhledem ke své emocionálně sociální úrovni je nedokáží přiměřeně zvládnout.

Interpersonální vztahy: Inteligentní děti potřebují partnery, kteří sdílejí podobné zájmy a jsou jim vlastní stejně zralé myšlenkové pochody. V kolektivu vrstevníků z běžné populace se cítí osamocené a nepochopené, proto vyhledávají společnost starších dětí nebo dospělých. Mají též tendenci organizovat veškeré dění kolem sebe. Vymýšlejí si různá pravidla a očekávají od ostatních, že se jim budou podřizovat. Tím vyvolávají konflikt mezi sebou a okolím. Další obtíže bývají spjaty s jejich častou neschopností navázat kontakt a spolupracovat s ostatními.

Rozsáhlá sebekritika: Schopnost vidět možnosti a alternativy může u mladých nadaných jedinců vzbuzovat idealistické představy o tom, čím by mohli být a zároveň snižovat jejich vlastní sebevědomí, poněvadž vidí, jak daleko jsou od dosažení ideálu. To bývá zdrojem častých existenčních depresí.

Vyhýbání se riskování: Nadaní jedinci nevidí jen různé možnosti řešení, ale i potenciální problémy s nimi související. Vyhýbání se těmto problémům může vést k podvýkonnosti a celkové pasivitě.

Perfekcionismus: Nadaní jedinci mají ohromnou dávku ctižádosti. Musí být za každých okolností bezchybní. Stanovují sobě i ostatním vysoké, až nereálné cíle a následně jsou hluboce zklamáni, pokud je oni sami či jejich okolí nedokáží splnit. I když jejich výkon byl ve srovnání s druhými vynikající, dávají nespokojenost najevo různými, často prudkými reakcemi. Podle výzkumů existuje 15 - 20 procent talentovaných jedinců, kteří pociťují přílišný perfekcionismus jako překážku v kariéře (Heller, 1999).

Multipotencialita: Během adolescence si většina nadaných jedinců začne uvědomovat své schopnosti, které se vyskytují ve více oblastech. Mají celou řadu koníčků a zájmů. Obtíže nastávají v době, kdy si volí vlastní profesní orientaci. Často mají těžkosti si určit právě jednu z oblastí, která je baví. Když už se konečně rozhodnou, uvědomují si, že se automaticky vzdávají dalších alternativ, a současně začínají mít obavy ze špatného rozhodnutí. Výsledkem pak může být úzkost z jakéhokoli rozhodování.

Deprese: Deprese jsou většinou projevem vzteku na sebe sama či na situaci, kterou má jedinec jen málo pod kontrolou. V některých rodinách je tradicí neustálé hodnocení a kritika výkonů dítěte nebo druhých lidí. Jakákoli přirozená tendence sebehodnocení tak téměř automaticky bývá vháněna do extrému. Deprese a akademický neprospěch jsou logickým důsledkem tohoto přístupu. Špatné umístění dítěte ve vzdělávacím systému může u mladého nadaného způsobovat pocit chycení do „pasti pomalosti“. Jedinec se tak uzavírá do depresivních stavů, neboť se cítí uvězněn v neřešitelné situaci (Sejvalová, 2003).

Úzkostlivost a strach: Zvýšená představivost a obrazotvornost mohou mít spolu s menší potřebou spánku vliv na výskyt stavů úzkosti. Výzkum „dětského strachu“ provedla Š. Portešová (2005) pomocí metod rozhovoru a tzv. koláče strachu. Zjistila významné rozdíly mezi „strachy“ u nadaných dětí ve srovnání s kontrolní skupinou ostatních dětí. Tento jev vysvětlila akcelerovaným vývojem nadaných dětí a kvalitou získávání informací. Výsledky ukázaly, že „strachy“ osmiletých dětí kontrolní skupiny se odvíjejí od fantazie, jsou zaměřeny egocentricky a objevují se zde časté motivy zvířat (hadů, pavouků, tygrů, medvědů). U talentovaných dětí se vyskytovaly „strachy“ více realistické, vztahující se ke globálnímu ohrožení celého lidstva, které se vyskytují u mnohem starších dětí a adolescentů. Jedná se například o strach z vesmírných katastrof, živlů (oheň, povodně, hurikány), smrti (viry, neznámé nemoci) a války (terorismus, nukleární zbraně).

Při řešení těchto problémů se můžeme odkázat na zmiňovaný Mönksův vícefaktorový model nadání, a to zejména na definované faktory sociálního prostředí: rodina, škola, přátelé.

Většina odborníků z oblasti péče o nadané děti (např. Landau, 2007, Campbell, 2001) se shoduje, že rodinná výchova má klíčový vliv na rozvoj dítěte a tedy i na vznik jeho problémů. Zaměříme-li se na výchovné styly, jako nevhodná se logicky jeví výchova autoritářská, ale i výchova liberální, ke které rodiče talentovaných dětí v dobré vůli často inklinují. Liberálně vychovávané děti obvykle mají těžkosti s respektováním školních pravidel, chybí jim základní učební návyky a často tedy trpí syndromem podvýkonnosti. Stejně jako každé dítě, tak i nadané dítě potřebuje stanovit hranice a sdělit pravidla, která se od něj požadují. Tento rámec by rozhodně měl být dostatečně široký s možnostmi flexibilních úprav. S konkrétními radami, jak rozvíjet nadání dětí v rodině, přichází výše zmíněné publikace. Dále bývá rodičům doporučována účast na klubech rodičů nadaných dětí nebo jiných rodičovských kurzech při pedagogicko-psychologických poradnách.

Co se týče školního prostředí, je nutné seznámení pedagogů s typickými rysy nadaných dětí a s vhodnými edukačními strategiemi, které jsou v souladu se specifickými potřebami talentovaných žáků. Nemenší vliv na eliminaci problémů má pravidelné navštěvování vybraných pedagogicko-psychologických poraden a spolupráce mezi rodinou, školou a psychologem.

3.4 Rizikové skupiny nadaných dětí

Nadaní jedinci netvoří stejnorodou skupinu oproti ostatním dětem. Uvnitř se vyskytují určité podskupiny jedinců, kteří častěji trpí nejrůznějšími „problémy“ ve srovnání s jinými nadanými. Navenek se tito jedinci projevují velice osobitým způsobem, proto největší potíže začíná již při identifikaci jejich nadání. Následně vyžadují význačně odlišný výchovně vzdělávací přístup. Právě těmto skupinám je třeba věnovat zvýšenou pozornost.

Mezi nejvíce ohrožené skupiny nadaných dětí se nejčastěji řadí (Gallagher, Gallagher, 1994):

- Extrémně nadané děti
- Kreativně nadané děti
- Nadaní předškoláci
- Nadaní adolescenti
- Nadané dívky
- Podvýkonné nadané děti
- Dvakrát výjimečné nadané děti
- Sociálně znevýhodněné nadané děti
- Nadané děti z odlišného kulturního prostředí

Zaměříme se nyní blíže na následující rizikové skupiny nadaných dětí:

3.4.1 Nadané dívky

Zařazení dívek do rizikové skupiny nadaných dětí se může na první pohled jevit jako paradoxní. Děvčata v předškolním a mladším školním věku mnohdy předčí své mužské protějšky rozvinutějšími kognitivními i afektivními charakteristikami. Při vstupu do školy neprojevují větší adaptační potíže, což vyplývá i ze skvělých školních výsledků. Avšak počínaje přestupem na vyšší stupně vzdělávání, se dovednost dívek často začíná vytrácet. V tomto období přicházejí na výsluní chlapci, kteří své nadané spolužačky začínají znenadání předhánět. Pokud se posuneme dále, až do dospělosti žen, opět převládají v „aktivní populaci talentovaných“ muži.

Na „ztrátu“ nadání mladých dívek může mít vliv hned několik činitelů. Pomineme-li některé známé endokrinologické a neurofyziologické odlišnosti obou pohlaví, můžeme tento fenomén připsat doposud trvajícím stereotypním postojům k roli žen.

Vliv společnosti je velmi silný již u dívek předškolního věku. U rodičů dívek jsou pozorovány odlišné výchovné postupy a zcela jiná očekávání než u rodičů chlapců. V tomto období nedochází ani k identifikaci talentu. Rodiče neposílají své dcery na komplexní psychologickou diagnostiku ve snaze chránit je před nežádoucí nálepkou nadání (Kerrová, 2000). Proto i ve školách pro mimořádně intelektově nadané žáky převažují počtem chlapci (Laznibatová, 2001).

Na rozvoj osobnosti působí i nároky rodičů, které jsou kladeny na děti. Hovoří se o potřebě uznání ze strany otců, s nimiž se dívky častěji identifikují (Davis, Rimmová, 1998). Rimmová rovněž upozorňuje rodiče na nesprávnou volbu hraček pro jejich děti. Zatímco chlapci odmala rozvíjejí svůj potenciál nad konstruktivními hračkami, dívkám jsou nabízeny panenky. Avšak u nadaných dívek v tomto období stále ještě silně dominuje výběr zajímavých a produktivních her (Hříbková, 2005).

Vstupem do školy se u děvčat obvykle jejich projevy rapidně nemění. V prvních třídách jsou dívky ve vyučování aktivní, snaží se a jsou rády, když mohou ukázat své dovednosti. Jsou přesvědčené o vlastních schopnostech a mohou mít až idealistické představy o budoucím životě (Kerrová, 2000). Nadané dívky v tomto období lehce předčí i podobně schopné chlapce v celkově naměřené hodnotě IQ. Lépe skórují v matematických testech a v úkolech vyžadujících větší pozornost a koncentraci. Nedělají jim obtíže ani časově limitované písemné práce (Mackintosh, 2000).

Ve vyšších stupních vzdělávání se začíná tento stav pomalu měnit. Mladým dívkám jsou předkládány jiné role, které se od nich budou očekávat. Ze strany rodiny, školy i přátel jsou vedeny k větší pasivitě a přizpůsobování. Aby vyhověly požadavkům okolí nevybočovat z řady, začínají svůj potenciál úspěšně tajit (Clarková, 1988). Zatímco nadání hoši vyjadřují nesouhlas se stylem výuky různými, až nevhodnými způsoby, nadané dívky se drží spíše stranou. S tím souvisí i směřování učitelovy pozornosti na hochy, kteří neustále ruší průběh vyučování. Pedagogové si mnohdy ani nedovolí přijít do hodiny bez speciálních úkolů pro zlobivé chlapce a tím vhodně rozvíjejí jejich potenciál. Tímto způsobem vyučující posílají směrem k chlapcům silný motivační impuls, čímž dívky demotivují (Davis, Rimmová, 1998).

Podle zahraničních výzkumů jsou učitelé též ochotni akceptovat špatný prospěch u chlapců, neboť jejich slabé výkony připisují špatným studijním návykům, a snaží se je různým způsobem podporovat. Naopak na neprospívající dívky je jednoduše nazíráno jako na jedince s nedostatečně rozvinutou rozumovou schopností (Kerrová, 2002).

Z důsledků výše zmíněných nepříznivých postojů se vykrytalizovaly některé typické charakteristiky nadaných žen a dívek (Jurášková, 2004):

- *Nízká výkonová motivace*: Nadané dívky mají všeobecně tendenci podceňovat své schopnosti. Pokud navenek projeví větší dovednosti než chlapci, mají pocit, že zcela selhaly jako ženy. Vidí samy sebe jako méně přitažlivé, neboť průbojnost a agresivita v projevoování výkonu je tradičně spojována s maskulinními charakteristikami. S tím souvisí i náhlý odklon od přírodovědných předmětů.
- *Nízké sebevědomí*: Odlišná výchova děvčat může zapříčinit nižší sebepojetí a neadekvátně vyvinutý sebeobraz. Zatímco chlapci úspěch spojují s vlastními schopnostmi a selhání dávají za vinu nepříznivým okolnostem, u dívek je tomu přesně naopak. Ty připisují úspěch šťastným náhodám a pociťují strach z jejich odhalení jako „podvodnice“.
- *Multipotencialita a perfekcionismus*: Pokud si nadané dívky začnou uvědomovat své schopnosti, zjišťují, že se vyskytují ve více oblastech. Často si stanovují vysoké cíle a následně jsou zklamány, pokud je z jakýchkoli důvodů nedokáží splnit. Chtěly by být dokonalé ve všech oblastech talentu a v každé roli. Těžce se rozhodují pro omezenou variantu. Výsledkem může být pozdější rezignace a uzavření se v rodinném kruhu ve prospěch kariéry muže a dětí.

Na základě charakteristik můžeme doporučit několik výchovných přístupů, které by eliminovaly vznik těchto nevhodných mechanismů (Jarkovská, 2003):

- Pracovat s genderově nestereotypními učebními materiály. Pokud se takové pomůcky objeví, debatovat s dětmi o jejich zařazení.
- Napomáhat kontaktu nadaných děvčat mezi sebou. Mohou vznikat nekoedukované třídy pro některé předměty, např. matematiku, chemii.
- Poukazovat na vzory slavných osobností pro chlapce i dívky.
- Nepoužívat výroky typu: „Na dívku je to slušný výkon“. „Máš pravdu, tohle u plotny potřebovat nebudeš“. „Michale, přece se nenecháš zahanbit holkou“.
- Nedělit stereotypně úkoly na typicky mužské a ženské.

3.4.2 Podvýkonné nadané děti

Syndrom „underachievement“ je definován jako rozpor mezi výkony žáka a jeho potenciálem (Davis, Rimmová, 1998). V našem prostředí bývá často mylně zaměňován s pojmy „neprospívající“ či „neúspěšný“. Problém je tak nepřesně popisován, neboť se do této skupiny mohou řadit i děti s velmi dobrým prospěchem. Proto je vhodnější používat termín „podvýkonný“ (Jurášková, 2003). Tento syndrom se může týkat všech dětí, nejenom dětí nadaných.

Od pojmů je třeba odlišit žáky „neproduktivní“ (z angl. non-producers). Ti nepodávají žádné výkony ve škole, ale výrazně vkládají svoji energii do volnočasových aktivit. Na rozdíl od podvýkonných mají dostatek vnitřní motivace a sebevědomí (Porterová, 1999).

Clarková (1992 in Jurášková, 2003) rozeznává několik druhů podvýkonnosti:

- situační podvýkonnost (vyskytuje se občas),
- chronická podvýkonnost (stále snížený výkon),
- primární podvýkonnost (vyskytuje se bez zjevné příčiny),
- sekundární podvýkonnost (tj. průvodní jev určitého handicapu).

Zahraniční studie vyjmenovávají některé možné charakteristiky podvýkonných, na jejichž základě lze v určitých případech žáka ve školním prostředí identifikovat (Whitmore, 1980):

- Negativně přistupují ke škole.
- Mají špatné učební návyky.
- Nedokončují či odbývají úkoly.
- Ve škole se nudí. Jsou zcela pasivní, nebo naopak „nevhodným“ způsobem aktivní.
- Mají neuspokojivé výsledky ve vzdělávání a špatné známky.
- Neuznávají rutinní činnosti.
- Mají nízkou vnitřní motivaci.
- Mají odlišnou úroveň mezi psaným a mluveným projevem.
- Jsou expertními znalci v oborech, o které mají sami zájem.
- Jsou kreativní a mají velkou představivost.
- Špatně se soustředí.
- Nejsou schopni pracovat v časovém limitu.
- Jsou přecitlivělí na okolní podněty.

- Nedokáží se prosadit ve skupině dětí. Mají problémy s navázáním sociálních vztahů.
- Mají nízké sebevědomí.
- Vytyčují si neadekvátní cíle, které jsou nedosažitelné, nebo velmi nízké.

Podvýkonnost u dětí není zapříčiněna dědičností. Jedná se o naučené vzorce chování, projevující se ve škole i mimo ni (Davis, Rimmová, 1998). Vzniká na základě různých pohnutek, které mají svůj původ v rodině, škole, kultuře, vrstevnické skupině nebo v samotné složité osobnosti jedince.

Mnozí autoři pokládají za primární příčinu syndromu právě typ rodinného zázemí. Nejvíce jsou ohroženy děti z nefunkčních a neúplných rodin. Jedná se též o některé nevhodné výchovné taktiky, jako např. přehnaná ochrana dítěte, autoritativní či liberální výchova dítěte, kladení přehnaných, nebo nízkých nároků. Mussen a Rutheford (1963 in Davis, Rimmová, 1998) upozornili na další příčinu syndromu, a to na ztotožnění se dítěte s některými modely chování jednoho z rodičů. Autoři poukázali i na nevhodnost kritiky školství zejména z úst rodiče, který má na dítě výraznější vliv.

Podvýkonnost je ovlivňována i sourozenci, jejich rolí v rodině a pořadím narození (Davis, Rimmová, 1998). Za ohrožené jsou považováni sourozenci podobného, nebo naopak velmi odlišného věku, sourozenci stejného pohlaví, sourozenci nadaného dítěte aj.

Další původ syndromu může být nalezen v prostředí školy. Nejvíce akademicky podvýkonných jedinců se vyskytuje u učitelů, kteří nerespektují individualitu dítěte a nemají větších znalostí v tematické nadání. Stejně jako u rodiny, může spočívat problém v příliš liberálním, nebo autoritativním stylu výuky učitele.

Při kompenzaci podvýkonnosti bychom měli v první řadě věnovat pozornost vnitřní motivaci žáka. Rozhodně není vhodné motivovat dítě známkou. Nedoporučuje se ani používání hrozeb, varování a ultimát. Účinné nejsou ani žádné formy doučování, neboť podvýkonní nadaní žáci učivo znají, jen je neumí „prodat“ (Spevak, Karinch, 2000 in Novotná, 2003).

3.4.3 Dvakrát výjimečné nadané děti

Dvakrát výjimeční (z angl. twice exceptional) jsou charakterizováni jako jedinci s mimořádnou schopností, která je spojena s určitým handicapem. Z části se řadí ke skupině dětí podvýkonných. Překlad termínu „dvojitá výjimečnost“ je v určitých ohledech dosti nepřesný, neboť doprovodná charakteristika nadání se za výjimečnou rozhodně nepovažuje. Avšak pojem je již v pedagogice nadaných natolik vžitý, že je bezpředmětné jej měnit.

Za dvakrát výjimečné jsou nejčastěji považováni (Davis, Rimmová, 1998):

- Nadaní jedinci s poruchami sluchu
- Nadaní jedinci s poruchami zraku
- Nadaní jedinci se sociálně-emocionálními problémy
- Nadaní jedinci s fyzickým či dalším zdravotním handicapem
- Nadaní jedinci se specifickými vývojovými poruchami učení
- Nadaní jedinci s mentální retardací (u neintelektových druhů nadání)
- Nadaní jedinci se sdruženými poruchami

Snad největší obtíže spočívají v identifikaci dvakrát výjimečných (Seeley, 1989). Děti mohou svým nadáním docela obstojně vyvážit např. některé specifické poruchy učení. Navenek se jeví jako průměrní i lehce nadprůměrní, tedy bezproblémoví žáci. V tomto případě není diagnostikováno a následně kompenzováno ani nadání, ani handicap. U dalších bývá bez větších obtíží objeven handicap, který zcela zastiňuje projevy talentu. Rodiče i učitelé poté stereotypně sníží svá očekávání a tím automaticky dítě méně motivují k lepším výkonům.

Pro identifikaci talentu dvakrát výjimečných je vhodné použít individualizované identifikační metody. Davis a Rimmová (1998) doporučují např. nominaci učitelem či spolužáky, vlastní nominaci, portfolia a další alternativní testové baterie, jejichž výsledek nezatěžuje určitý handicap (např. užití neverbálních testů u dětí s podezřením na dyslexii). Při následné edukaci je důležité se zaměřit nejen na speciálně pedagogickou kompenzaci handicapu, ale i na rozvoj nadání a úměrného sebeobrazu.

I když jsou známé případy slavných nadaných osobností s handicapem (např. Thomas Edison, Vincent van Gogh, Ludvig van Beethoven), tvoří tito jedinci doma i v zahraničí stále okrajovou skupinu. Pokud je nám známo, v České republice doposud neexistují žádné

edukační programy rozvíjející schopnosti dvakrát výjimečných, ani programy pro vzdělávání pedagogů v mezioborové problematice.

3.4.4 Nadané děti se specifickými vývojovými poruchami učení

Nadaní žáci se specifickými vývojovými poruchami učení (dále jen s SVPU) jsou zpravidla řazeni do skupiny dětí s problémem tzv. dvojí výjimečnosti. V rámci populace nadaných žáků se jedná o početnou skupinu, proto se obvykle problematika nadaných žáků s SVPU z problematiky dvojí výjimečnosti pro svoji aktuálnost vyčleňuje. Nejčastěji se jedná o jedince s dyslexií, dysgrafií a dysortografií.

Stejně jako je tomu u všech rizikových skupin nadaných dětí, tak i největší obtíž dětí s SVPU spočívá v jejich identifikaci. Podle Butler Porové (1995) brání v rozpoznávání rozumově nadaných dětí s SVPU následující jevy:

V první řadě je to stále přetrvávající stereotypní očekávání některých učitelů, že děti s diagnózou poruchy učení, nemohou být výjimečně rozumově nadané. Často bývají kompenzovány jenom problémy pramenící z diagnostikovaných poruch učení, avšak rozvoj talentu zůstává stranou. Gallagher (1994) tvrdí, že pokud vůbec jsou tyto děti identifikovány jako nadané, děje se tak nejčastěji až na střední nebo vysoké škole, což není zrovna nejideálnější období začít pracovat na rozvoji talentu.

Další skupinou jsou děti, jejichž nadání je identifikováno, avšak vlivem neobjeveného handicapu mají řadu problémů ve škole. Učitelé tyto děti popisují jako rebely bez základních studijních návyků, bez motivace a píle. Některé nadané děti mohou mít diagnostikovanou poruchu učení, avšak pozornost okolí se obvykle soustředí na handicap a rozvinuté stránky osobnosti jdou stranou.

Snad nejrizikovějším případem jsou děti, u kterých nebyla objevena ani porucha učení, ani výjimečný intelektový talent. Žák svými rozvinutými rozumovými schopnostmi dokáže svůj handicap kompenzovat a navenek se jeví jako průměrný a bezproblémový. Toto maskování se projevuje sofistikovaným odhadováním částí slov a vět tak, že si učitel ani nemusí všimnout, že dítě má problémy se čtením.

Montgomeryová (2000) a Gallagher (1994) popisují některé typické školní projevy nadaných dětí s SVPU v pozitivní a negativní oblasti:

<i>V pozitivní oblasti:</i>	<i>V negativní oblasti:</i>
Dobrá dlouhodobá paměť.	Špatná krátkodobá paměť, problémy s memorováním.
Dobrá slovní zásoba i produkce.	Problémy v oblasti čtení. Obtíže s vyjadřováním, špatná výslovnost a neschopnost sluchového rozlišování hlásek. Velmi neúhledné a nečitelné písmo.
Používání vyšších úrovní myšlení.	Problémy s „jednoduchými úkoly“.
Nadprůměrná tvořivost a imaginace.	Domýšlení textů. Neschopnost podřídit se pravidlům. Absence základních studijních návyků a dovedností.
Široká základna vědomostí.	Problémy v aplikaci gramatických pravidel. Příliš úzké zájmy, které se stěží rozvíjejí ve škole.

Tab. č. 2 - Projevy nadaných dětí s SPU v pozitivním a negativním smyslu

Nadané děti s SVPU vykazují výrazné rozpory mezi svými schopnostmi a výkony. Řada autorů (Montgomeryová, 2000, Portešová, 2007) proto upozorňuje na značné psychické obtíže těchto dětí. Výsledkem nepochopení skutečných příčin problémů je potom chronický podvýkon, frustrace v určitých předmětech, nízká motivace a trvalé očekávání neúspěchu. Nepříznivý stav má proto negativní vliv na sociální a emocionální adaptaci této skupiny dětí.

Aby bylo možné předcházet vzniku eventuálních problémů, je nutné obě výjimečnosti patřičně identifikovat a navrhnout vhodný pedagogický model vzdělávání. Náprava by měla spočívat nejenom v kompenzaci specifických poruch učení, ale i v rozvoji talentu.

Baumová (1990 in Jurášková, 2003) doporučuje některé specifické přístupy ve výuce skupiny žáků s SVPU:

- Využívání bohatých alternativních zdrojů informací místo textů (např. návštěvy výstav, videonahrávky, fotografie).
- Používání strukturovaného formátu na přijímání informací a komunikaci s učitelem.
- Používání moderních technologií a výpočetní techniky pro ulehčení práce s informací.
- Vytváření podmínek pro používání různých způsobů vyjadřování myšlenek (např. modely, pantomima).
- Používání vizualizačních technik a mnemotechnických pomůcek.
- Určovat realistické termíny pro dokončení a odevzdání úloh.
- Naučit organizačním strategiím a strategiím řešení problémů.

- Redukovat studijní tlak a frustraci z nedostatku motivace.
- Využívat učební smlouvy.

3.4.5 Nadané děti z odlišného kulturního prostředí

Mezi nadané děti z odlišného kulturního prostředí se obvykle řadí kulturně znevýhodněné nadané děti, ekonomicky znevýhodněné nadané děti a nadané děti z odlišného kulturního prostředí (Davis, Rimmová, 1998).

Právě tyto děti zpravidla nebývají identifikovány jako nadané, nedostává se jim přiměřeného stupně pozornosti a unikají specializované péči ze strany vzdělávacích institucí a edukačních programů.

Při identifikaci a vzdělávání z odlišného kulturního prostředí je doporučováno (Davis, Rimmová, 1998):

- Skupinu jedinců identifikovat kulturně nezávislými testy a přesunout se z kvantitativní metodologie na kvalitativní.
- Nadané děti nenálepkovat a zvýšit učitelovo očekávání.
- Motivovat a podporovat talentované děti.
- Nadaným z odlišného kulturního prostředí nabízet obohacující materiál v jejich jazyce, popř. vycházející z jejich zájmů a kultury.
- Používat alternativní informační zdroje.
- Odvolávat se na osobnosti a vzory z jejich kulturního prostředí.
- Poukazovat na možnost využití jejich talentu.
- Zřídit volnočasové instituce, které by rozvíjely talent dětí.
- Nabídnout instituci poradenských služeb pro nadané děti z odlišného kulturního prostředí.
- Vytvořit možnost pravidelného informativního setkávání rodičů.

V některých zemích se začíná tato problematika v důsledku zvyšující se imigrace obyvatelstva dostávat do popředí zájmů. Jedná se zejména o státy západní Evropy a o Spojené státy. V našich podmínkách je tato tematika prozatím v počátcích.

3.4.6 Extrémně nadané děti

Výjimečné postavení ve specifických skupinách nadaných dětí zaujímají extrémně nadané děti. Na rozdíl od ostatních, u nich obvykle nejsou problémy s identifikováním. Jejich největší obtíže jsou shledávány vesměs v oblasti sociální.

Feldman a Morelocková (1997) rozlišují tři typy extrémně nadaných dětí. Jedná se o děti s výjimečně vysokým IQ, o extrémně předčasně nadané děti v určité oblasti a děti nadané ve velmi omezené oblasti (syndrom savant).

První typ nadaných dětí je charakteristický svojí mimořádnou inteligencí a akcelerovaným psychickým vývojem. Jako příklad bývá velmi často citovaný životní příběh Christiana Friedricha Heineckena, žijícího na počátku 17. století (Barlow, 1952 in Feldman, Morelocková 1997). Podle tehdejších zdrojů údajně již ve třech letech měl všeobecné znalosti z oboru historie a plynule hovořil vedle rodné němčiny latinsky a francouzsky. Smrt, kterou si předpověděl, jej zastihla již ve čtyřech letech jeho života. Otázkou samozřejmě je, do jaké míry se můžeme spolehnout na historické prameny.

Jako první na tyto děti výzkumně upozornila Leta S. Hollingwortová svými studiiemi dvanácti dětí s IQ nad 180 (měřeno Stanford-Binetovým testem). Vedle rozvinutých kognitivních schopností zjistila určité nesrovnalosti pramenící z asynchronního vývoje výjimečně nadaných dětí. Jejich problémy se týkaly zejména sociálních vztahů a emocionální nezralosti. Byla velkou zastánkyní segregovaného vzdělávání pro extrémně nadané děti a navrhla několik nadstandardních edukačních programů, které se z velké části týkaly organizace volného času. Další významný výzkum dětí s IQ nad 160 se uskutečnil až počátkem 90. let minulého století. Provedla jej Australanka Miraca U. M. Grossová na vzorku patnácti dětí. Zaměřila se zde zejména na rodiny dětí.

Dalším typem extrémně nadaných jedinců jsou děti, které před desátým rokem svého věku vykazují v určité oblasti produkty práce srovnatelné s dospělými profesionály. Obvykle se vyznačují i vysokým skórováním v testech inteligence. Ve starších publikacích se můžeme setkat s pojmem génius (prodigy). Jako zástupce této skupiny můžeme jmenovat např. Wolfganga Amadea Mozarta, anebo geniálního maďarského hudebníka Erwina Nyiregyhaziho.

K třetímu typu se řadí tzv. savanti. Tento termín byl poprvé použitý v roce 1887 londýnským lékařem J. L. Downem a označuje jedince s určitým mentálním postižením, kteří jsou však nositeli výjimečného talentu v určité omezené sféře. Jejich hodnota IQ se pohybuje nejčastěji v rozmezí od 40 do 70. Ve většině případů se jedná o děti s Aspergerovým

syndromem. Tito jedinci většinou moderními odborníky nejsou zařazováni do skupiny talentovaných.

Podle Trefferta (1989 in Morelocková, Feldman, 1997) bylo až doposud ve světové odborné literatuře popsáno jen asi sto případů těchto jedinců. Jako příklad bývají uváděna jednovaječná dvojčata Georgie a Charles, která byla přezdívána „Calendar Calculators“. Ačkoli prý tyto děti nedovedly počítat triviální matematické příklady, dokázaly se s naprostou přesností naučit názvy dnů, které patřily k určitému datu v minulosti nebo budou náležet k určitému datu v budoucnosti. A to všechno v časovém rozpětí 80 tisíc let.

Další bývá zmiňován případ mentálně hendikepovaného Leslieho Lemka, který údajně dokázal bez jakékoli chyby zahrát na piano téměř hodinovou operu po jednom poslechu. Pokud však měl hudební téma obměňovat, anebo se naučit skladbu z not, nebyl toho schopen. Lemke údajně dodnes žije v Kanadě a jeho repertoár má stovky podobných opusů.

3.5 Kasuistiky nadaných dětí

3.5.1 Petr

Nadaný chlapec pochází z podnětného intelektuálního prostředí. Je jediné dítě vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Se svými rodiči a babičkou žije v rodinném domě na vesnici.

Petr byl narozen po termínu. Porod byl podle matky dlouhý a komplikovaný. Na základě opožděného fyzického vývoje Petr pravidelně až do tří let navštěvoval neonatologickou poradnu.

Matka popisuje, že Petr byl v předškolním věku z pohledu rodiny téměř bezproblémové dítě. Jediná větší obtíž spočívala v malé potřebě spánku. Odmítal spánek po obědě a večer neusnul před 22. hodinou.

Začal chodit v deseti měsících. V prvním roce chodil s jistotou. Již před třetím rokem mluvil v souvislých větách. Určité obtíže měl s výslovností sykavek, což se upravilo později, až v sedmi letech. Co se týče jemné a hrubé motoriky, byla podle rodičů na docela dobré úrovni. I když byl chlapec poměrně tělesně obratný, preferoval „sedavé“ činnosti. Oblíbil si nejrůznější stavebnice a komplikované konstrukce, na nichž si odbourával svoji zvýšenou potřebu intelektuální aktivity.

Rodiče již brzy u svého syna zpozorovali rozvinutou paměť a nadprůměrné rozumové schopnosti. Petr byl vždy velmi zvědavý a aktivně přijímal nejrůznější podněty. Se zálibou si prohlížel knihy, obrázky, rád poslouchal hudbu a vypravování pohádek.

Rozvinuté rozumové schopnosti se odrážely i ve výběru her a hraček. S oblibou tvořil rytmické verše, vymýšlel si vlastní pohádky. Hrál deskové hry s komplikovanými pravidly. Ve čtyřech letech znal všechny dopravní značky a ovládal názvy aut. Zajímal se o letadla, vlaky, nádraží a funkci hodin. Ve čtyřech letech nakreslil hodinový ciferník s římskými číslicemi, které si pamatoval z místního kostela. Běžné dětské hry a hračky, jako například autíčka, jej nezajímaly. Chlapec je i hudebně nadaný. Od mala citlivě vnímá rytmus a melodii. Rád zpívá, tančí a poslouchá hudbu.

Číst se naučil rok a půl před nástupem do základní školy. Jeho babička, dnes již bývalá pedagožka, ještě v té době pracovala jako učitelka v první třídě a předškolního chlapce občas brala s sebou do vyučování. Právě zde se naučil několika školním dovednostem.

Podle rodičů má chlapec veselou povahu, která se občas střídá s negativismem a náladovostí. Vždy vyžadoval po rodině neustálou pozornost a za každou cenu chtěl na sebe upozornit. Byl velmi perfekcionista, všechno měl do detailů propracováno a chtěl ve všem vynikat.

Matka během rozhovoru ukazuje několik obrázků svého syna, které vytvořil ve třech a čtyřech letech. Na obrázcích jsou zachyceny nejrůznější výjevy ze společných výletů s rodinou. Je až obdivuhodné, jak si chlapec vše zapamatoval a dokázal zachytit i sebemenší detaily. Jak tvrdí matka, Petr nikdy nebyl spokojen, dokud práce nebyla v jeho očích dokonalá. Dokonce několikrát výrazně žádal otce, aby mu například pomohl do obrázku zakreslit pravidelné geometrické tvary anebo nápisy, které v té době ještě Petr sám nesvedl.

Vztah ke členům rodiny byl vždy bezproblémový. Je dodnes silně fixován na matku, což v raném dětství byl jeden z důvodů, proč odmítal navštěvovat mateřskou školu. V předškolním věku tedy vesměs komunikoval pouze s dospělými lidmi. Odmala se dokázal vyjadřovat na poměrně vysoké úrovni. Mezi vrstevníky však komunikace naprosto vážla. V mateřské školce si učitelka stěžovala na chlapcovy problémy v oblasti sociálních vztahů.

Petr byl odmala svými rodiči vychováván velmi demokraticky. Mírně uvolněného výchovného stylu podle výpovědi matky nikdy nezneužíval. Pokud byl na Petra kladen jakýkoli nátlak, přestával spolupracovat a vztekal se. Veškerý volný čas v předškolním období trávil pouze s rodiči a babičkou. Dospělé napodoboval nejen v komunikaci, ale i během her.

Chlapec se do první třídy údajně těšil, toužil po vzdělávání. Napomohl tomu i fakt, že prostředí již dobře znal z návštěv v babiččině třídě. Prvotní nadšení ale brzy začalo přerůstat v rozčarování, což bylo způsobeno zkreslenou představou o průběhu vyučování. Petr trpěl velkým steskem po rodině. Tuto situaci s největší pravděpodobností nezjednodušila ani babička, která se přiznala, že zpočátku musela být ve třídě s chlapcem přítomna. Je možná logické, že se začal vyostřovat vztah mezi třídní učitelkou Petra a jeho babičkou, bývalou učitelkou. Tehdejší třídní učitelka vypovídá, že Petrova babička měla tendenci neustále zasahovat do průběhu výuky a dokonce i vnukovi pomáhala s některými úkoly.

Když byly babičce její pravidelné návštěvy třídní učitelkou rozmluveny, začal chlapec ještě výrazněji ve výuce trpět. Nedokázal s ostatními dětmi navázat přiměřený kontakt a byl vyčleněn z kolektivu. Separaci od kolektivu dětí pravděpodobně umocnila i třídní učitelka, která se snažila vyhovět chlapcovu nadání, ale zejména požadavkům babičky a nabízela Petrovi diferencované úkoly k vypracování mimo kolektiv spolužáků. Chlapec byl často vyňat

z kolektivu a v zadní části třídy sám pracoval s náročnějšími texty a úkoly, zatímco se ostatní učili číst. Pro chlapce, který byl až doposud zvyklý na veškerou pozornost, bylo odmítnutí spolužáky a získání nového místa v zadní lavici téměř neúnosné.

V průběhu prvního pololetí první třídy se dovednost čtení u Petra a zcela zautomatizovala. Chlapec prý vždy odmítal číst Slabikář a jiné jednoduché texty. Po prvním čtení si pamatoval nazpaměť i delší texty.

Při společných třídních aktivitách měl Petr odlišné tempo práce. Byl pomalý během činností, které jej nebavily. Mezi ně patřilo například vymalovávání, stříhání a soutěživé aktivity. Perfekcionistický chlapec nestíhal ani při psaní písemek, protože nad vším do hloubky přemýšlel. Časová omezenost a používání soutěživých aktivit chlapce vyvádělo z míry. Jiné úkoly, které jej bavily, naopak v té době dokončoval mezi prvními.

Petr neustále vyžadoval od učitelky pozornost, chtěl dělat jiné úkoly než ostatní, neustále kladl spoustu otázek. Pokud učitelka nevyšla chlapci vstříc, často odmítal pracovat, nebo se vztekal. Petr byl v prvním pololetí první třídy doporučen učitelkou na psychologické vyšetření. Rodiče však radikálně odmítli.

Během dalších školních let třídní učitelka pozoruje zrání osobnosti chlapce. Přestávají na něj být větší stížnosti. Ve třetí třídě došlo údajně ke zklidnění a vyrovnání. S třídní učitelkou si začal dokonce rozumět. Motivovaly jej pochvaly, které dostával za aktivní přístup ve výuce. Postupně se začaly měnit i vztahy mezi dětmi ve třídě. Spolužáci se naučili jeho osobnost tolerovat a utvořily se nové kamarádké vazby.

Petra jsem poprvé poznala, když navštěvoval šestý ročník a já jsem tuto třídu dostala z českého jazyka. Možného nadání jsem si všimla hned v první vyučovací hodině, když se měly děti představit pomocí krátkého slohového úkolu. Chlapec na první pohled zaujal svým vyjadřováním, které bylo v porovnání s ostatními na vysoké úrovni. Petr dále hbitě reagoval na problémové otázky, nacházel nové vztahy v nabytých informacích a s lehkostí tvořil nejrůznější úkoly. Všimla jsme si též jeho expertních znalostí z historie, fyziky a zeměpisu.

Petr má dnes výtečné studijní výsledky. Je téměř všemi učiteli chválen a považován za úspěšný studijní typ. Perfekcionistický chlapec však přiznává, že má ve znalostech a dovednostech velké mezery. Doma se proto minimálně hodinu a půl denně připravuje na následující školní den. Má pocit, že doma se toho naučí daleko více než ve škole. Ve výuce má problémy se soustředěním a s neustálým časovým omezením. Je precitlivělý na hluk ve škole, odpoledne údajně trpí vážnými bolestmi hlavy.

Petr má v současné době v kolektivu dětí poměrně dobrou pozici. Je předsedou třídy a téměř všechny děti jej uznávají. Volný čas tráví studiem a cestováním s rodinou. Rád pracuje na počítači, je vášnivým sběratelem nejrůznějších předmětů, které následně rozděljuje do tematických kategorií. S oblibou tvoří komplikované dějepisné kvízy. Veškerý volný čas tráví v rodinném kruhu, s ostatními dětmi si nehraje.



Obr. č. 7 – Kresba chlapce: Dojmy z výletu (4 léta)

3.5.2 Ester

Ester v současnosti navštěvuje šestou třídu běžné základní školy. Je spolužačkou Petra. Matka dívky pracuje na vysoké škole, kde přednáší bohemistiku. Sama reflektuje nadání své dcery na předmět český jazyk. Biologický otec dívky je rovněž vysokoškolský pedagog. Rodiče jsou rozvedeni, Ester však pravidelně navštěvuje rodinu svého otce. Matka již delší dobu žije s německy mluvícím partnerem. Ester tedy odmala vyrůstá v bilingvním prostředí. Matka má z prvního manželství i dospělého, velmi nadaného syna. Ester bydlí společně s matkou, bratrem a nevlastním otcem v rodinném domě na vesnici poblíž základní školy.

Ester se své matce narodila v jejích třiceti devíti letech. Porod proběhl císařským řezem, téměř o pět týdnů dříve. Matka byla před porodem dva měsíce hospitalizována.

Jako většina oslovených rodičů nadaných dětí, také Esterčina matka si stěžovala na problémový spánek své dcery. Ester se pravidelně v noci budila a přes den odmítala spát. Chodit začala ve třinácti měsících. Úroveň jemné i hrubé motoriky byla podle matky v normě.

Rozumová složka byla na rozdíl od motoriky nadstandardní. Ester měla vždy velmi dobrou paměť. Dodnes si například do detailů vybavuje nové a nové příhody, které zažila v raném dětství a rodina je již dávno pozapomněla.

V předškolním věku byla Ester extrémně zvědavá. Zabývala se nejrůznějšími informacemi a podněty, které následně skládala do jiných smysluplných celků. Ve dvou letech začala mluvit v jednoduchých souvislých větách. Již ve třech letech se zajímala o cizí slova v češtině (např. zdevastovaný, syntetický, analogie), o abstraktní slova a dokázala je samostatně smysluplně používat. Díky komunikaci s matčíným přítelem se již v pěti letech dokázala domluvit jednoduchou hovorovou němčinou.

Dívka navštěvovala mateřskou školu od tří let. Mezi vrstevníky se pohybovala ráda, avšak pouze v omezeném počtu dětí. Ve větším kolektivu se nedokázala prosadit. Volný čas trávil pouze s kamarádkou a pozdější spolužačkou Lucií, se kterou dodnes sedí v lavici.

Matka své dceři v předškolním období objektivně věnovala velkou pozornost. Ester však začala v rodině trpět pocitem méněcennosti. Ve všech činnostech se srovnávala se svým starším, výjimečně nadaným bratrem. Svoji roli mladší sestry začala brát jako výrazný handicap. Rovněž se špatně srovnávala s existencí nového nevlastního otce v rodině. Na situaci reagovala pasivitou a před vstupem do první třídy začala zapírat svoji přirozenou touhu po vzdělávání.

Ester je dodnes velmi sebekritická, vztahovačná a podle matky všechno neúměrně prožívá. Kritická je ale i k ostatním členům rodiny, zejména ke svému bratrovi a nevlastnímu otci. Matka přiznává, že k tomuto stavu zčásti přispěl i neutěšený porozvodový stav v rodině.

Dívka nastoupila do místní základní školy v šesti letech. Do školy se prý těšila, i když tvrdila opak. Ve vyučování se snažila na sebe nestrhávat pozornost a třídní učitelka ji nikdy nepovažovala za nijak zvlášť talentovanou. Ester byla při školní práci poměrně nedůsledná a nezodpovědná, což se odráželo i v jejích nevalných studijních výsledcích.

Počínaje vstupem na druhý stupeň základní školy se problémy začaly stupňovat. Ester chybí klíčové pracovní návyky. V některých předmětech, jako například v matematice a tělocviku, dává vyučujícím jasně najevo, co ji baví a co nikoli. Nezájem o přírodovědné předměty se zrcadlí i v poměrně špatných známkách na vysvědčení. Na domácí přípravu rezignuje. Před matkou a vlastním otcem zatajuje všemožnými způsoby své studijní neúspěchy, které údajně bolestně prožívá. Tyto pocity jsou pravděpodobně umocněny přetrvávajícím srovnáváním s výjimečně talentovaným bratrem, který před lety navštěvoval shodnou základní školu a byl vyučován stejnými pedagogy jako Ester. Někteří učitelé si dodnes do Ester projektují jejího talentovaného bratra a své zklamání dávají občas patřičně najevo.

Pozitivnější vztah má dívka k humanitním předmětům, zejména k češtině, angličtině, němčině a dějepisu. Na předmětech jí záleží a v tomto případě je dokonce schopna se doma do výuky připravit. Humanitní zájem se zrcadlí i v koníčkách, neboť se aktivně věnuje četbě knih, tvorbě textů (povídky, parodie, slogany) a se svým vlastním otcem časté návštěvě divadel, muzeí, hradů a zámků.

V hodinách českého jazyka a komunikace je na první pohled pasivní. Pokud se však na její práci zaměříme detailněji, zjistíme, že se snaží aktivně spolupracovat, pouze nedává navenek nic znát. Během aplikování obohacujícího programu se zájmem spolupracovala na rozvíjejících aktivitách, zejména v komunikačních a literárních hodinách. Některé její práce vynikaly co do propracovanosti, ale i originality. V mluvnických hodinách spolupracovala již méně. Občas jsem shledávala, že dívce chybí základní znalosti tohoto učiva. Ester v hodinách českého jazyka a komunikace pracovala spíše pomaleji a s rozmyslem. Zpočátku školního roku se spolupodílela na tvorbě domácích projektů. Později se aktivita snížila.

Ester je roztržitá, má problémy se soustředěním a velmi často zapomíná. Bylo téměř pravidlem, že domácí práce a projekty do českého jazyka nosila i s několikadenním zpožděním. Problém s častým zapomínáním se netýkal pouze českého jazyka, ale i ostatních předmětů, a to dokonce v daleko větší míře. Ester má poměrně dobře „propracované“ scénky pro omlouvání se učitelům za zapomínání. Dívka se dovede tak kriticky ohodnotit, že nezasvěceným pedagogům nezbývá nic jiného, než prohrěšek prominout.

Se svými spolužáky vychází dobře a snaží se se všemi komunikovat. Ve třídě je oblíbená, navozuje dobrou a bezkonfliktní náladu. Je mluvčím celé třídy. Pokud mezi dětmi nastane nějaký problém, je k němu povolána a pokouší se chladnou hlavou společně s ostatními nalézt kompromisní a bezbolestné řešení. Pokud se však v roli oběti ocitne ona sama, či její nejbližší přátelé, ztrácí jakoukoli soudnost a vrhá se do nelítostného boje.

Ester je velmi nadaná žákyně, projevuje však některé typické znaky podvýkonných nadaných dětí. Ester vyžaduje motivující a podporující pedagogický přístup, díky němuž je schopna využít svého talentu.

3.5.3 Veronika

Veronika v současnosti navštěvuje šestou třídu v místní základní škole. Bydlí s rodiči, prarodiči a se svým bratrem na venkově. Rodiče mají středoškolské vzdělání. Bratr je o rok starší a měla jsem možnost jej vyučovat anglický jazyk po dobu tří let. Bratr rovněž patřil mezi talentovanější děti ve třídě, avšak jeho nadání nebylo tak výrazné jako právě u Veroniky.

Co se týče Veroničina raného dětství, její matka si nevzpomíná na žádný problém, který by byl spojený s projevy rozumového nadání. Rodiče talent své dcery brzy reflektovali. Veronika již v roce a půl mluvila v souvislých větách. Byla velmi zvědavá. Svoji paměť zaměstnávala učením básniček a pohádek. Číst se naučila až ve škole. Měla vždy klidnou a vyrovnanou povahu, v kolektivu dětí byla oblíbená.

Dívka je mezi učiteli všeobecně považována za výjimečně nadanou žákyni. Nad ostatními dětmi třídy značně vyniká ve všech předmětech, a to nejen ve znalostech a dovednostech, ale i v motivovanosti a aktivitě. V českém jazyce prokazuje nadstandardní úroveň znalostí učiva literatury a mluvnice. Pamatuje si veškerá mluvnická pravidla.

Učí se s lehkostí a rychle chápe nové učivo. Její skvělá paměť a rozvinuté myšlení se odráží i v jiných činnostech a školních předmětech. Pravidelně se účastní několika přírodovědných i humanitních soutěží a olympiád, v nichž se umísťuje na předních místech.

Veronika ve výuce vyniká zejména při činnostech spojených s logickým myšlením a pamětí. Co se týče kreativní tvorby v českém jazyce, je prozatím na průměrné úrovni. Podle nás však Veronice kreativní nadání rozhodně nechybí, pouze se obává popustit uzdu své fantazii. Sama tvrdí, že se na kreativní činnosti nedokáže v prostředí třídy dostatečně koncentrovat.

Veronika je ve výuce aktivní. Často se hlásí, klade učitelům náročné otázky a pilně pracuje na nejrůznějších úkolech. Během psaných úkolů však navenek své nadání neprojevuje. Jak sama tvrdí, nechce ostatní děti znervózňovat faktem, že už je dávno s činností hotova, neboť údajně právě kvůli ní děti začnou nepřiměřeně spěchat a poté jejich práce jsou plny chyb z nepozornosti. Aby ostatní nezjistili, že má úkol dokončen, kreslí si na papír tak, aby to vypadalo, že píše.

Dívka pochází z věřící rodiny. Je citlivá, dobrosrdečná a kamarádká. V kolektivu je oblíbená a v současné době zastává funkci předsedkyně třídy. Na své spolužáky bere ohledy ve většině činnostech. S oblibou ve výuce pomáhá slabším dětem, vysvětluje, doučuje a doslova nutí učitele, aby kvůli nim slevili z nároků a z tempa výuky. Tento návyk pravděpodobně pochází z předchozí malotřídní školy, kde se dívka stala „pomocnou učitelkou“ svého ročníku. Dívku naplňuje pomáhat ostatním dětem, přičemž podle nás dostatečně v hodinách nerozvíjí svůj talent. Tento deficit alespoň zčásti dohání v domácím prostředí, kde má podmínky pro studium encyklopedií a čtení beletrie.

3.5.4 Lenka

Lenka žije společně s matkou a prarodiči v rodinném domě na vesnici. Sourozence nemá. Rodiče jsou rozvedeni, dívka se s otcem stýká nejméně jednou týdně. Rodiče i prarodiče mají vysokoškolské vzdělání. Matka pracuje jako učitelka hudby v umělecké škole, babička vyučuje na místní základní škole.

Lenka pochází z podnětného rodinného prostředí. Celá rodina dívku maximálně podporuje a rozvíjí v nejrůznějších oblastech, např. v hudbě, tanci, recitaci, herectví, matematice aj. Na druhou stranu je Lenka izolována od svých kamarádů a od řešení každodenních problémů. Na základě výpovědí rodiny i okolí usuzujeme, že je vychovávána až příliš protektivně. Domníváme se, že tento postoj kromě jiného způsobila reakce rodiny na meningokovou encefalitidu, kterou Lenka prodělala v prvním roce života. Dívka byla údajně pět měsíců hospitalizována a do roku a půl byla téměř nehybná.

Co se týče raného věku dívky, matka popisuje, že Lenka trpěla poruchami spánku, které přetrvávají dodnes. Další obtíže se údajně vyskytovaly v oblasti mluvení. Téměř do tří let používala vlastní řeč, poměrně bohatou na nejrůznější výrazy, kterým rozuměla pouze její matka. Později se situace zlepšila, i když dodnes špatně vyslovuje některé hlásky. Hrubá motorika byla po absolvování rehabilitací v normálu.

Rodina brzy evidovala nadání dívky na činnosti v nejrůznějších oblastech. Lenka byla zvědavá, skvěle si pamatovala, rychle se učila novým věcem. Od tří let hrála na klavír. Melodie, které slyšela, si do detailů zapamatovala a poté je zkoušela improvizovat. Pod vedením babičky se věnovala i kreslení a tanci. Mezi její nejoblíbenější aktivity patřilo stavění lega.

Mateřskou školu začala navštěvovat od čtyř let. Hrávala si spíše sama, ale pokud se během některých aktivit měla zařadit do kolektivu dětí, neměla s tím obtíže. Vyhledávala častý kontakt s dospělými lidmi, se kterými ráda a bez jakéhokoli ostychu debatovala.

Při nástupu na základní školu se izolace Lenky od vrstevníků začala prohlubovat. Její spolužáci nebyli ochotni ji začlenit do svého kolektivu, neboť Lenka byla ve srovnání s nimi až příliš „jiná“, a to hned v několika oblastech. Největší patrná odlišnost vždycky spočívala ve fyzickém vzhledu poněkud korpulentního dítěte, která byla umocňována svérázným a z pohledu dětí zastaralým stylem oblékání a úpravy zevnějšku. Od spolužáků se odlišovala i způsobem uvažování, ve kterém se zrcadlila výchova v uzavřeném kruhu dospělých, ale i rozvinutými mentálními schopnosti. V neposlední řadě to byly i obtíže s výslovností a introvertní zaměření osobnosti dívky.

Není proto divu, že se Lenka již na prvním stupni základní školy stala terčem šikany. Zpočátku se děti dívce pouze vysmívaly a nebraly ji do svého kolektivu. V pozdějších ročnících začala dostávat i psaníčka plná výhružek a vulgarit. Jelikož Lenka byla vždy velmi precitlivělá, reagovala na situaci pláčem.

Řešení šikany vzala tedy aktivně do rukou třídní učitelka, která do výuky, ale i mimo školní oblast, zařazovala nejrůznější kompenzační metody. Do konfliktu mezi Lenkou a její třídou se zapojila i svérázná paní učitelka - babička Lenky. O přestávkách posílala vnučku do svého kabinetu a ostatním žákům domlouvala v jejich třídě. Když se babička do třídy nemohla dostavit a vnučku chránit, Lenka se dostala i do lehčích fyzických potyček s dětmi. Problémy se neustále stupňovaly.

Při vstupu do šesté třídy se proto rodina rozhodla Lenku umístit do vedlejší paralelní třídy. Šikana sice ustala, ale Lenka se ani zde nezařadila do kolektivu dětí. Od nového školního roku dívka odchází studovat na víceleté gymnázium.

Lenka se nyní po přestupu do jiné třídy chová ve škole nenápadně. Snaží se na sebe nestrhávat příliš pozornosti. Nehlásí se a zbytečně navenek neprojevuje své schopnosti. Během písemných aktivit však exceluje a její práce co do kvality a propracovanosti vyčnívají nad pracemi ostatních spolužáků.

Lenka je velmi svědomitá a pečlivá žákyně. Má výtečný prospěch ve všech vyučovacích předmětech. Vzorně a včas plní zadané školní úkoly a pravidelně se doma připravuje do školy. Baví ji práce s počítačem. Vytvořila si i vlastní webové stránky, na kterých publikuje své první literární počiny. Pod vedením matky se věnuje hudbě. Hraje na klavír, na flétnu, zpívá a skládá hudbu. Napsala již tři muzikály na základě svých textů. Své hudební výtvary nechce prozatím na webových stránkách publikovat, nezávislí učitelé hudby však tvrdí, že jde o poměrně zdařilé a vyspělé pokusy. Ráda hraje divadlo a recituje. Zúčastnila se i krajského kola recitační soutěže, kde se údajně umístila mezi prvními deseti soutěžícími. Všechny zmíněné mimoškolní aktivity vykonává bez vědomí svých spolužáků, neboť se obává, aby se kvůli svým schopnostem opět nedostala do problémů.

Lenka se pod vlivem maminky a babičky zajímá i o pedagogiku. Dívka dvakrát přinesla detailně vypracovanou přípravu na hodinu českého jazyka a komunikace, z čehož jedna byla mnou zrealizována. Lenka též velmi ožila, když jednu z vyučovacích hodin vedla kandidátka z pedagogické fakulty. Žákyně celý průběh výuky bedlivě pozorovala, dělala si pečlivé poznámky a poté kandidátce vysvětlovala, v čem dělá chyby.

Dívka svůj volný čas tráví v domácím prostředí. Kamarády nemá.

3.5.5 Ondřej

S nadaným Ondrou jsem měla možnost pracovat po dobu dvou let, tedy když chlapec navštěvoval šestý a sedmý ročník základní školy. Vyučovala jsem jej českému jazyku a literatuře.

Zjistila jsem, že Ondřej byl po dobu školní docházky na prvním stupni ZŠ učiteli vesměs řazen k rozumově průměrným dětem. U sledovaného chlapce jsem dokonce

zaregistrovala obtíže s pochopením i velmi jednoduchého zadání, muselo mu být všechno několikrát vysvětleno. V písemném i mluveném projevu také nijak zvlášť nevyňikal.

Větší problémy jsem i s mými kolegy shledávala v nevhodném chování, jež pramenilo z chlapcovy tehdejší emocionální nezralosti. Nebyl schopen pracovat na daném úkolu a rušil své spolužáky různými nevhodnými komentáři a „šáskováním“, kterým se nepřímou vysmíval osobnostem některých dětí, ale i učitelů.

Chlapec též nepřiměřeně reagoval na podněty a situace, které byly pro ostatní děti zcela normální. Všimla jsem si, že je přecitlivělý na sluchové a vizuální vjemy. Jednou mu vadil „hluk“ dětí při skupinové práci, podruhé vysoká intenzita záření světel ve třídě nebo barevně vyzývavý svetr spolužačky. Na tyto situace reagoval křikem nebo pláčem.

Další neobvyklou zálibu projevoval ochutnáváním různých předmětů umístěných na své nepřehledné lavici. V ústech se mu neustále povalovaly části propisek, papír, křídly a jiné nepoživatelné předměty, o čemž jsem ve většině případů neměla ponětí. Toto „ochutnávání“ jsem u chlapce objevila až po jedné nepříjemné zkušenosti, kdy se začal v hodině dusit vrškem z propisky. Od té doby jsem vždy na začátku hodiny musela kontrolovat obsah chlapcových úst.

Není divu, že měl obtíže se zařazením do kolektivu. Ostatním dětem bylo velmi nepříjemné s Ondrou sedět v lavici i jinak komunikovat. Nemohlo nikomu uniknout, že se stává terčem posměchu některých starších hochů.

Na počátku šesté třídy u Ondřeje převažovala tendence se mnou neustále polemizovat a bránit si svůj názor. Přišlo mi, že je z dřívějších ročníků zvyklý si obhajovat své krajní názory a již preventivně mnou začal pohrdat, i když jsme spolu vlastně žádný konflikt nikdy neměli a téměř jsme se ani neznali. Chlapec však začínal poznávat, že s ním nehodlám bojovat a poměřovat si své síly. Postupem krátkého času ve mně ztratil objekt hádek a své nevhodné komentáře si šetřil na některé kolegyně a zejména kolegy.

Občas se ve vyučování začaly u Ondry vyskytovat světlé chvíle, kdy byl alespoň částečně ochoten pracovat na zadaných úkolech a komunikovat se mnou. V těchto okamžicích jsem si začala všimnout, že Ondřej dobře reaguje na obtížnější otázky a problémové úkoly. Ukázalo se, že jeho znalosti českého jazyka nejsou tak chatrné, jak vyplývalo z vysvědčení a mé předchozí zkušenosti. Objevila jsem dokonce obory, ve kterých měl expertní znalosti. Jednalo se o jeho mnohaletý koníček - techniku se zaměřením na konstrukci letadel, vlaků a zbraní. Pochopila jsem také, že některým úkolům nerozumí ne proto, že by na ně intelektově nestačil, ale nehodlal se smířit s jedním zadáním či řešením, nebo nenacházel logický důvod, proč aktivitu vůbec dělat.

Ve třídě, kterou Ondra navštěvoval, se vyskytovalo více chytrých žáků. Jejich schopností jsem tehdy využívala například v opakovacích hodinách, kde měli možnost pracovat na jiných úkolech než ostatní. Jindy dostali v samostatných nebo skupinových pracích složitější varianty úloh. Další děti mohly zase v „ušetřeném“ čase pracovat na školním časopise nebo jiných činnostech spojených s předmětem český jazyk a literatura. Do těchto pracovních skupinek, které byly občas zakládány, jsem zařazovala za odměnu děti, které byly aktivní nebo dokončily v dřívějším limitu práci splňující zadaná kritéria. Napadlo mě, že by mohl k této skupině dětí přicházet i Ondra, který postupem času u mě v předmětu začal svými znalostmi a inteligencí vynikat nad ostatní žáky. Při jeho práci na projektech jsem se začala potýkat s velkým problémem, a to, že chlapci téměř chyběly základní učební návyky z předchozích ročníků. Vyžadoval můj neustálý dohled, sám ani se svými vrstevníky téměř nebyl schopen vytvořit nějakou práci. Nedokázal se na nic soustředit, všechny podněty ve třídě jej rozptylovaly a na tuto situaci začal reagovat hlasitým křikem nebo výbuchem pláče. S maminkou jsme se dohodly, že Ondrovi budu dávat aktivity na domácí přípravu a ve třídě bude z větší části pracovat společně se všemi dětmi. Musím uznat, že individuální činnost v domácím prostředí chlapce velmi zaujala. Oblíbil si například poetizování prozaických textů, psaní zpráv o činnostech základní školy do obecního zpravodaje nebo popis postupu výroby užitkových předmětů. Postupně jsem přestala nabízet témata domácích úkolů, protože chlapec byl schopen si je najít sám. Moje role v tu chvíli byla jen na úrovni poradce a hodnotitele.

Úroveň chlapcovy domácí i školní aktivity často kolísala. V současné době evidujeme s učiteli zvýšení práce schopnosti ve třídě. Chlapec se dokonce ve svém volném čase věnuje tvorbě poetických textů. S několika mými kolegy jsme se po jejich přečtení shodli v tom, že jeho literární tvorba naprosto předbíhá zkušenosti a možnosti třináctiletého dítěte. S oblibou se v nich zamýšlí nad smyslem života, nad existencí lidstva a motivy žití. S nástupem dospívání chlapce se v oblíbených tématech začíná objevovat i motiv lásky. Takto laděná báseň je vždy psaná pro konkrétní spolužačku, která cit samozřejmě neopětuje, a vzniká zde další potřeba chlapce vypsát se ze svých pocitů.

Třesoucí se ruce,
Ty nedokážou nic.
Třesoucí se ústa,
nemohou ani políbit.
Smutek přivádí mé srdce k pláči.
Bez lásky mu nic nevystačí.
Už není jako dřív,
smutek ukazem.
Je to trvajícím pocit,
jenž končí tam,
kde začíná zem.

Snad přijde konec utrpení
a začne nová kapitola,
životem budem okouzleni,
nevzpomínajíce na minula.

Na dně oceánu náhle stojím sám,
pláču a na zem usedám.
Proč?
To já nevím.
Jen sám tam na dně sedím
a přemýšlím o ženě krásné, nevidané...
a na tebe už nemyslím,
děvče šeredné,
peklu zpropadené!

Ondřej, 12 let

Tab. č. 3 - Ukázky prací dětí (poezie)

Případ Ondřeje jsem během mého dvouletého působení v této třídě probírala i s kolegy. Chlapec byl a je u většiny učitelů, kteří tehdy působili v jeho třídě, neoblíbený. Neustále o něčem polemizoval, provokoval, odmítal pracovat a urážel pedagogy za jejich neznalosti oboru. Tyto projevy se odrážejí i v klasifikaci a hodnocení žáka. Od čtvrté třídy bylo již pravidlem, že si přinesl s vysvědčením důtku třídního učitele či ředitele školy za své nevhodné chování k vyučujícím. Co se týče známek, na prvním stupni měl vždy tři až čtyři dvojky z hlavních naukových předmětů, na druhém stupni se občas objeví jedna trojka, a to paradoxně z předmětů, které mu jsou na základě jeho zálib nejbližší, tj. fyzika a matematika. Učitelé se však shodují v tom, že chlapec má některé rysy nadání, avšak naprosto chybí učební motivace. I přes nesporné logicko-matematické nadání Ondřej v ostatních předmětech doposud žádný projekt ani zajímavou práci, pokud je mi známo, nevytvořil.

Ondřej od útlého dětství navštěvuje pedagogicko-psychologickou poradnu v Brně. Byl zde doporučen na žádost mateřské a později i základní školy. Psycholožka například v chlapcových osmi letech diagnostikovala vážné psychické problémy, pramenící z rodinných problémů a opožděného vývoje osobnosti. Ve zprávě stojí: „*Výkon ve školním prostředí i celková adaptace na prostředí je ztížena osobnostními zvláštnostmi chlapce. Tyto jsou*

částečně dědičně podmíněné, umocněné okolnostmi perinatálními i dřívější disharmonií rodinného prostředí. Jedná se o zvýrazněné rysy infantilní, egocentrické, s výraznou snahou jakkoli upoutávat pozornost. Slabá nervová soustava s menší odolností vůči psychické zátěži. Těžko se zařazuje do kolektivu. Mentální vývoj chlapce je přiměřený věku, slabší jazykový cit, lehčí dyslexie.“

Chlapec byl vyšetřen s odstupem dvou let, tj. v páté třídě a na konci šesté třídy již psychologka konstatovala, že *„mentální vývoj jeví pozitivní trend, intelektové předpoklady jsou v pásmu vysokého nadprůměru, avšak posun ve vyzrávání osobnosti není doposud zřetelný.“* Toto psychologické vyšetření již popisuje Ondřeje jako problémové nadané dítě a v jeho závěru psychologka shrnuje některá vhodná výchovná a vzdělávací doporučení: *“Individuální přístup, korekce výkyvů pozornosti, usměrňování práceschopnosti chlapce k danému úkolu. Povzbuzovat a dodávat sebejistotu, pomoci při realizaci vlastních zájmů, posilovat volní schopnosti.“*

Co se týče rodinného zázemí chlapce, bydlí v současné době s matkou, nevlastním otcem a dvěma nevlastními sourozenci v blízkém okolí školy. Matka a vlastní otec mají středoškolské vzdělání. Rodiče se v chlapcových čtyřech letech rozvedli a jak vyplývá z analýzy jeho projevů a z výpovědí matky, na Ondrovi to zanechalo do dnešní doby psychické stopy. Svědčí o tom i obsáhlá patnáctistránková esej, kterou Ondřej napsal o hlavních školních prázdninách před vstupem do osmé třídy. V práci s názvem „Dovolená v Primorsku“ (nadpis v originále psán azbukou) se situuje do role zralého muže, otce dvou dětí. Z jeho pohledu zde do detailů rozebírá některé znaky nefungujícího vztahu se svou ženou a snaží se vše zachránit a napravit na dovolené u moře. Příběh končí oduševnělou úvahou na téma manželského soužití.

O výchovu chlapce se stará zejména jeho matka. Podle její výpovědi volí přísnější výchovné metody, které se však neshodují s benevolentním postojem nevlastního otce. Psycholožka tvrdí, že se chlapec v nové rodině cítí dobře, bez problémů vychází i se svými dvěma nevlastními sourozenci. Největší oporou a vzorem je pro chlapce matka. S chlapcem si dobře rozumí, o věcech se baví otevřeně. Dobrý vztah s matkou se podle mne u chlapce projevuje i ve škole, neboť je za určitých okolností ochoten se o své problémy podělit pouze s učitelkami. Učitelé nemají u chlapce naprosto šanci.

Matka se také svěřila, že v dětství prožívala podobné emoční problémy jako její syn. Při požádání o krátký rozhovor pro účely kasuistiky se nabídla, že svůj pohled na chlapce sama napíše. Zde je také patrné, odkud Ondrovo nadání na literaturu s největší

pravděpodobností pochází. Maminka v této ukázce výstižně shrnula osobnost svého syna: „Tento chlapec se narodil dvaceti čtyřleté mamince. Těhotenství bylo bezproblémové, až na to, že porod musel být vyvolávaný asi čtrnáct dní po termínu. Na svět přišel zcela zdravý, 3500 gramový kluk a mračil se. Jeho oči se dívaly jaksi zvláště nedětsky, musely si na sebe s maminkou teprve zvykat. Bylo to hezké okaté dítě, takže brzo se stal terčem obdivu různých tetiček a babiček a jeho i mé sebevědomí jen rostlo. Bezesné noci a bezdůvodně prokřičené dny se do roku a půl nedaly ani spočítat. Chodil od jedenácti měsíců a mluvil po druhém roce ve větách. Hlásku Ř jsme vysvětlovali jen jednou a do pár dní ji uměl. Opět všechny překvapoval na kočárku, jak si soustředěně prohlížel časopisy s auty. Do kolektivu dětí se moc nehrnul a držel se mámy. Nesnášel změny. Ve školkovém období se naučil číst asi do čtyřech let a neustále se na něco ptal, z čeho se to vyrábí. Byl oblíbencem učitelek mateřských škol, ale vždy dodávaly, jak je to s ním nelehké. Ke každé činnosti potřeboval důvod. Byl schopný do extrému přivést každý obrazný nebo nepovedený příkaz. Na doporučení, že má zdravít, například zdravil hlasitě každého ve městě a šibalsky pokukoval, co z toho bude. Jeho hlasitých projevů si nikdo nemohl nevšimnout. Vzpomínám na obrázek u paní psychologky s úkolem, ať něco nakreslí. Byl to do detailů propracovaný panáček s nápisem JÁ. Ve škole ho to moc bavilo, ale zanedlouho začaly problémy se staršími spolužáky. Bylo ho neustále slyšet, a tak se stal terčem posměšků a někdy i fyzických potyček. Cestou domů diskutoval často se staršími spoluobčany a ti ho pak obdivovali, že někteří doslova číhali, až půjde domů ze školy, aby s ním mohli povídat.

V učení prospívá normálně. Často nechápe, proč se má některé věci učit, a když mu řeknu důvod, aby z něj něco bylo, tak tvrdí, že tu stejně jednou nebude a je to světu jedno. Jediné, co ho někdy žene k učení, je jeho přirozená zvědavost. Moc rád cestuje po světě. Malicherné problémy jsou problémy velké a paradoxně složitější situace zvládá jako dospělý. Má velké sociální citění k malým dětem i starším lidem. Sporty mu jdou jen ty jednoduché a nenáročné na koordinaci pohybu. Věnuje se hře na flétnu a na klavír, ale má období, kdy ho to vysloveně nebaví. Nevěří si. Neustále se uráží a má sklony hnát věci do extrému. Někdy se projevuje i sklon k sebeubližování. Píše si deník a dost čte.

Jak přešel dvanáctý rok, docela se v něm začíná vyrovnávat ten uzavřený dospělý a dítě pomalu ustupuje. Už neposloucháme věčné výbuchy pláče kvůli maličkostem. Dokonce si našel mezi vrstevníky první přátele a projevuje se podle mě přímoúměrně věku. Uvidíme, zda se ty dvě osoby v něm už dokáží konečně domluvit. Ještě je sice nevyzrálý, ale věřím, že z něj bude přece jen rozumný a slušný člověk. Třeba se mu taky podaří rozluštit věčnou otázku, co je realita a co sen.“

3.5.6 Marek

Marka jsem vyučovala českému jazyku a literatuře v šesté třídě po dobu jednoho školního roku. Jeho třídu jsem dostala jako novou na začátku školního roku, neměla jsem tedy o žácích větší informace. Marek však tvořil výjimku. Chlapce jsem již znala z klubu nadaných dětí, které organizovala místní pedagogicko-psychologická poradna. V těchto klubech jsem měla možnost seznámit se s rodiči nadaných dětí a po krátkou dobu vést kluby deskových her, kterých se občasně účastnil i Marek.

Marek pochází z velké kompaktní rodiny. Otec má středoškolské vzdělání. Matka je vysokoškolačka, dlouhodobě na mateřské dovolené. Chlapec má dva sourozence. O tři roky mladší sestru, kterou jsem mimochodem vyučovala anglický jazyk a předškolního bratra. Sestra má typické znaky mladšího sourozence nadaného. I když je sama velmi inteligentní, alespoň ve školním prostředí se v této oblasti poměrně podceňuje a při jakékoli zmínce o bratrovi obdivně popisuje jeho dovednosti.

Marek se od svých spolužáků ve třídě velmi odlišuje. Nejnápadnější je fyzická odlišnost oproti vrstevníkům. Je drobného a nízkého vzrůstu. Při pohybových aktivitách je nadstandardně hbitý a účastní se sportovních soutěží. V průběhu školní výuky je většinou pasivní, občasně revoltuje proti školním pravidlům, komentuje výroky učitelů a odmítá pracovat. Zásadně zapomíná domácí úkoly, pomůcky a nepřipravuje se na výuku. Výjimku tvoří matematika, kde si jej učitel nemůže vynachválit. Mezi jeho obrovské koníčky patří železnice a příroda. Pamatuji se, že jsem na školním výletu obdivovala jeho expertní znalosti z těchto oborů.

Chlapcovo rozumové nadání rozhodně nejde při podnětných výukových metodách ve třídě přehlédnout. Rychle chápe nové učivo, klade problémové otázky, dokáže skvěle vyvozovat. Často dokonce argumentuje svými výsledky v IQ testech a během vyučování několikrát opakuje, že je „hodně chytrej“ a nemusí se učit. Z výpovědi psycholožky vyplývá, že jeho inteligence spadá do pásma vysokého nadprůměru, přičemž byla vyzdvihována složka logicko-matematická a prostorová. Marek rovněž oplývá specifickým smyslem pro humor, jehož pointa není pro zúčastněné patrná. V mysli si hraje se slovy, používanými ve výuce, až vznikne určité zajímavé slovní spojení, kterému se směje. Často uniká do denního snění a po vyvolání neví, co se po něm žádá.

Psycholožka chlapci diagnostikovala dyslexii. Jelikož se jedná o výjimečně inteligentního žáka, není tato porucha příliš markantní a nezasvěcený vyučující by ji jen stěží odhalil. Pravděpodobně je kompenzována vysokou rozumovou schopností. Rozhodně nás hned zaujme obrovská nechuť chlapce cokoli psát a číst, alespoň ve školním prostředí. Aby se vyhnul těmto činnostem, anebo alespoň ukázal svoji nespokojenost, je ochoten se dostat do nemalých obtíží s vyučujícími. Zadané pokyny často neplní, anebo je přivádí do extrému. Jako příklad revolty bych chtěla vzpomenout příhodu ze psaní závěrečného diktátu z českého jazyka. Dětem bylo v úvodu písemné práce jasně zadáno, že mají psát to, co diktuje učitelka. Když se mi dostal do rukou Markův diktát, nestačila jsem se divit jeho rozsahu. Práce měla namísto osmi řádků tři popsané strany, v nichž žák doslovně zaznamenal všechno, co jsem říkala, včetně krátkého rozhovoru s ředitelkou školy, která vstoupila do třídy právě během diktování. V praxi jsem se tedy přesvědčila o tom, že vzdělávací doporučení psycholožky, jako např. psaní „doplňovaček“, zkrácený diktát a stručnější zápisy, u dyslektických nadaných dětí nefungují.

Marek nemá v kolektivu dětí příliš dobré postavení. Podle jejich výpovědí je nespolehlivý, neumí se bavit a vzhledem ke své nevhodné kázni dostává třídu do konfliktu s učiteli. Ve třídě si však našel nejlepšího kamaráda, který je stejně jako on velký fanda do železnic.

Na doporučení psycholožky byl chlapec následující školní rok přeřazen do jiné základní školy s rozšířenou výukou matematiky, která se mimo jiné zabývá nadanými dětmi. Z krátkého rozhovoru s tamější učitelkou vyplynulo, že změna Markovi alespoň zpočátku pomohla. První týdny patřil mezi nejaktivnější děti. Bohužel se i zde dostalo všechno do starých kolejí. Osmou třídu chlapec absolvoval opět na další základní škole.

Marka můžeme zařadit do rizikové skupiny nadaných dětí. Vedle podvýkonnosti jeho nadání ovlivňuje i dyslexie. Doporučujeme v prvé řadě rozvoj základních pracovních návyků, práci s vnitřní motivací, kompenzaci poruch učení a neupínat se na výsledky psychologické diagnostiky.

3.5.7 Kristýna

Kristýna přišla na svět komplikovaným klešťovým porodem. Byla jsem upozorněna lékaři, že tato zkušenost může na dítěti zanechat následky v podobě opožděného vývoje, případně problémy s učením, s dyslexií, dysortografií. Tato předpověď se naštěstí nenaplnila a Kristýna se vždy rozvíjela k mé velké radosti.

Vývoj dcery nikdy nešel ruku v ruce s vývojem jiných dětí. Vždy byla o malý kousek napřed, ať už se to týkalo prvních krůčků, prvních slov a jiných dovedností. Nikdy jsem tomu nepřikládala významnější váhu. Nesnažila jsem se ji nijak brzdit, ani přehnaně rozvíjet. Přirozeně byl podporován její zájem o věci, které ji bavily.

To, že vývoj Kristýny je poněkud rychlejší než u jiných dětí, jsme pokládali za „normální“, neboť vyrůstala ve společnosti dospělých. Vzpomínám-li na konkrétní případy jejích projevů, zaujalo mne, když v roce a půl, k velkému údivu všech kolemjdoucích, hlásila na autobusové zastávce čísla příjíždějících trolejbusů, anebo později, asi kolem čtyř let, nahlas četla nápisy na plakátech. Připomínám jen, že k této dovednosti nikdy nebyla cíleně vedena.

V Kristýnčiných třech letech si jejího nadání začala všimnout i naše dětská lékařka na pravidelných zdravotních prohlídkách. Při zkoušení kvality zraku paní doktorka ukazovala obrázky na tabuli a dcera protestovala, že není mimino a chce číst čísla a písmena.

V té době jsme již věděli, že její potenciál převyšuje děti stejného věku. Tomu odpovídal i výběr hraček. Panenky ji nezajímaly. Na prvním místě vždy byly kostky, puzzle, stavebnice a jiné didaktické hry, nad kterými musela více hloubat. Později to bylo scrable a sudoku.

Když se dívala na televizi, zaujaly ji zejména dokumentární filmy o přírodě, cestopisy, z kreslených seriálů dávala přednost pořadům *Byl jednou jeden život*, *Byl jednou jeden vynálezce* aj. Již od malička velmi ráda kreslila. Její výtvarný projev nebyl nijak úžasný, co se týče estetické stánky. Z kreseb však bylo patrné zaujetí pro detail. Ráda si obkreslovala vlajky států z atlasu a následně celou rodinu zkoušela, zda-li víme, ke kterému státu daná vlajka patří.

Ve čtyřech letech začala dcera psát. Nikdo z nás ji k tomu nevedl, tato činnost ji „pouze“ velmi nadchla. Řešili jsme jen, jestli ji máme nechat psát foneticky, anebo již začít vysvětlovat základy pravopisu, aby ve školním věku neměla problémy s „přeučováním“. Tehdy jsme poprvé požádali o radu odborníka a začali více sledovat toto problematiku.

V mateřské škole byla Kristýna oblíbená, jak mezi dětmi, tak u paní učitelek. Působila vyrovnaným dojmem, nikdy dětem neubližovala. Vždycky se dokázala zastat slabších. Byla ráda centrem pozornosti a ve většině případů ji hnala vpřed touha být nejlepší. Díky své výřečnosti, energii a kreativnímu myšlení vymýšlela ostatním dětem nejrůznější hry.

Na první pohled vypadá, že mít doma nadané dítě je výhra pro celou rodinu. Občas se ale vyskytovaly okamžiky, kdy byly na nás rodiče kladeny opravdu vysoké požadavky. Kristýnka musela být neustále zaměstnaná nějakou činností, nedokázala jen tak sedět a lelkovat. Když se jí náhodou na malý okamžik přestal věnovat někdo dospělý, našla si takovou aktivitu, která zajisté nebyla myšlena špatně, ale měla negativní důsledky (např. malby na zeď). Neúnavně kladla všem rodinným příslušníkům hromady otázek a vždy vyžadovala přesnou a vyčerpávající odpověď. Bylo pro nás tehdy těžké rozeznat přiměřenost odpovědí, které již je schopna vstřebat, a na které ještě není zralá. S manželem jsme na sobě pozorovali, že nám občas chybí energie na zvládnutí tak živého dítěte.

Projevy naší dcery jsme konzultovali s dětskou lékařkou. Doporučovala, abychom poslali Kristýnu do školy o rok dříve, než je tomu obvyklé, aby se mohla dále rozvíjet po kognitivní stránce. Školka, kterou navštěvovala, jí už v tomto směru mnoho dát nemohla. Tomuto řešení jsem nebyla příliš nakloněna, neboť mám sama podobnou zkušenost. Do základní školy jsem nastoupila o rok dříve a problémy, zejména emočního a sociálního rázu, mne provázely po dlouhé období. Nehledě na to, že jsem toto rozhodnutí svým rodičům mnohokrát vyčetla.

V dceřiných pěti letech jsme na radu dětské lékařky navštívili „diagnostické dny“ v jedné základní škole, která se specializuje na výuku nadaných dětí. Zde se dcera zúčastnila testů školní zralosti, testů IQ a podrobného pedagogicko-psychologického vyšetření. Bylo mi sděleno, že má opravdu vysoce nadprůměrné výsledky v mnoha oblastech.

Po rozhovoru s tamější psycholožkou jsme dřívější nástup do školy odložili. Dostali jsme navíc mnoho rad a návodů, jak s těmito dětmi dále pracovat a rozvíjet je. Bylo nám doporučováno, aby dcera nastoupila buď do školy, specializující se na edukaci talentovaných dětí, anebo byla integrována jako nadaná v běžné základní škole.

Po dlouhých úvahách jsme se s manželem rozhodli dceru integrovat do běžné základní školy. Toto stanovisko bylo ovlivněno řadou faktorů. Škola byla blízko bydliště, znali jsme paní učitelku, a ta byla ochotná používat individuální přístup a tvořit individuální vzdělávací plán.

Při pokusu o integraci Kristýnky do běžné základní školy zpočátku nebyly žádné problémy. Učivo zvládala v předstihu, proto ji paní učitelka zaměstnávala tím, že jí dávala více úkolů v hodinách, nebo řekla, ať pomáhá slabším dětem. Po prvním půlroce jsme ale zjistili, že se Kristýna ve výuce velmi nudí, i přesto, že dostává práci navíc. Po dohodě s paní učitelkou jsme sestavovali od pololetí individuální plán společně. Jelikož jsem také učitelka, vytvářela jsem pracovní listy, které si dcera s sebou nosila do školy pro případ, kdyby byla dříve hotova se zadanými úkoly. Uvědomovala jsem si, že jde pouze o dočasné řešení, neboť jsem na přípravu měla čas v průběhu své mateřské dovolené.

Další nevýhoda pramenila z faktu, že pravidelně docházelo k vyčleňování Kristýny z kolektivu spolužáků, protože dělala zcela odlišnou práci než oni. V tomto ohledu se ke mě donesly názory rodičů ostatních dětí, že je demotivující mít ve třídě takového žáka jako je Kristýnka. Dcera se rovněž svěchovala se školními zážitky, například s tím, jak vždy soutěží o krále počítačů. Kristýna byla v těchto i ostatních vědomostních turnajích naprostým vítězem, což samozřejmě přispívalo k dalšímu vyčleňování z kolektivu. Občas se stávalo, že raději nechala místo sebe vyhrát jiné dítě.

Následovaly další návštěvy specializovaných pedagogicko-psychologických poraden. Zjistili, že v první třídě měla výsledky čtenářského výkonu srovnatelné se žáky čtvrté třídy a v matematice zvládala učivo druhého a některé prvky třetího ročníku. Celkově ji hodnotili jako mimořádně kognitivně nadanou s všestranně rozvinutými schopnostmi, akcelerace byla shledána zejména v oblasti matematiky a jazyka českého. Závěrem diagnostiky bylo doporučení na přestup do specializované školy.

V současné době je Kristýna ve třídě pro nadané děti, kde navštěvuje druhý ročník. Nízký počet žáků ve výuce (deset) umožňuje učitelce aplikovat individuální přístup. Škola zcela ustoupila od známkování a hodnotí pouze slovně. Další výhodou rozhodně spatřuji v tom, že nemusí být ve výuce napřed, jako tomu bylo na předchozí škole, ale může pracovat s dětmi na shodných úkolech. Učitelé zachází při výkladu více do podrobností a volí jiné obtížnější způsoby výuky. Často využívají počítačů, laboratoří, pracují s encyklopediemi, používají projektovou výuku. Spolužáci jsou velmi vstřícní. Okamžitě ji přijali do svého kolektivu.

Kristýnka je v nové škole teprve měsíc. Proto si nedovolím současný stav podrobněji hodnotit a srovnávat s předchozími zkušenostmi. Faktem však je, domů přichází nesmírně spokojená. A stejně jako ona, jsme spokojeni i my rodiče.

Maminka Kristýny

4. Identifikace a výběr nadaných dětí

4.1 Problémy identifikace a výběru nadaných dětí

Při sestavování vhodného edukačního programu pro nadané děti se nevyhneme fázi identifikování a výběru talentovaných dětí.

Odhalování nadanosti dětí již po dlouhá léta zaměstnává řadu odborníků. Při samotné aplikaci identifikačního procesu před nimi stojí hned několik nevyhnutelných problémů etického, koncepčního a metodologického charakteru (Dočkal, 1999).

Dříve než si některé tyto problémy osvětlíme, přistupme k objasnění dvou klíčových pojmů, užívaných při rozpoznávání talentu. V procesu hledání nadání se setkáváme s pojmy „identifikace“ a „výběr“ (Hříbková, 2005). U odborné i laické veřejnosti bývají někdy tyto termíny mylně směřovány a používány synonymně. I když předložená práce pojmy od sebe odlišuje, v některých pasážích textu z praktických důvodů používá pouze jeden termín, neboť obě činnosti mají obdobný průběh. Odlišnost spatřujeme v cíli metody.

Identifikací nadaných dětí se nejčastěji rozumí proces vyhledávání nadaných dětí, které svými předpoklady vyhovují zařazení do speciální péče o nadané děti. Identifikace se zaměřuje na dosud neobjevené děti. Jsou to ve většině případů děti předškolního, popř. mladšího školního věku.

Výběrem se obvykle rozumí proces vyhledávání jedinců, kteří svými manifestovanými výkony jsou vhodní jako kandidáti pro zařazení do výběrové školy či specializovaného programu. Jsou to např. školy pro mimořádně nadané žáky, gymnázia, školy s rozšířenou výukou, volnočasové instituce pečující o talentované děti. Při výběru se setkáváme spíše s dětmi staršího školního věku, které již podávají určité výkony v posuzované oblasti.

Vrátíme-li se k výše nastíněným problémům, zastavíme se u etického hlediska výběru talentů. Tvůrci konkrétního identifikačního procesu by si měli vždy uvědomit, nakolik může vyslovení jejich ortelu o úrovni nadanosti ovlivnit, popř. ohrozit vývoj zkoumaného jedince. Je potřebné dopředu eliminovat možnost nepřesných výroků, které Porterová (1999) dělí na dva typy:

- *Negativní chyba identifikace (výběru):* Jedná se o neobjevení výjimečné schopnosti dítěte, a to z několika příčin. Tyto příčiny můžeme hledat ve zmíněných modelech nadání. Může jít např. o nevhodné výchovné prostředí, nedagnostikovanou poruchu učení, špatný zdravotní stav, nízkou motivaci aj. Odmítnutí takového „nevhodného“ uchazeče o obohacující vzdělávání můžeme pokládat z hlediska vlivu na dítě za problematický a negativně prožívaný.
- *Pozitivní chyba identifikace (výběru):* Dítě je v tomto případě identifikováno jako nadané, i když ve skutečnosti tyto schopnosti nemá. Tento druh identifikace se může jevit jako eticky bezproblémový. Ale narážíme zde na určité dilema. Co když se dítě, které jsme vybrali jako nadané, nebude vyvíjet v souladu s naším očekáváním? Důsledky takového zklamání mohou být o mnoho závažnější než verdikt o nepřijetí dítěte hned v počátcích výběru.

Dalším etickým problémem je tzv. *nálepkování* (Freemanová, 1979). Označování jedinců určitými přívlastky značně ovlivňuje některé stereotypní názory okolí. Negativní postoje veřejnosti k rozumově nadaným dětem se v naší společnosti bohužel neustále vyskytují ve formě nejrůznějších mýtů. V tomto případě jde o názor, že nadání je výsadou elity a nadstandardní péče o tyto jedince je značně neetická.

Podle nás vznik podobných elitářských koncepcí pramení z dávné historie a v laické podobě se dochovaly dodnes. V tehdejších třídních společnostech se nadání vztahovalo pouze na ty druhy činností, které vykonávali příslušníci privilegovaných vrstev. Hovořilo se o např. o řečnickém nadání, státnickém nadání, literárním nadání a ne o nadání hospodářském, což bylo tehdy údělem nevolníků. Právě zde se mohly zrodit podobné negativní implicitní teorie nadání.

Podobné negativní názory okolí ovlivňují i samotné dítě. Takové označení může stimulovat nepřiměřené sebevědomí a podceňování hodnoty druhých. V případě neúspěchu vede nálepkování k prudké emoční reakci dítěte s možnými následky do dalšího života. Ostatní děti se mohou zase vrstevníkům s označením nadaný vyhýbat nebo je zesměšňovat.

Rodičům nadaných dětí často příslušná nálepka imponuje a zvyšuje jejich sebeobraz. Jiní se naopak cítí nepříjemně, neboť se jejich potomci stávají předmětem nežádoucí pozornosti okolí. Rodiče ostatních dětí mohou zase být dotčeni, že právě jejich dítě nebylo v identifikačním procesu vybráno a hledat na nadaných dětech co nejvíce chyb.

Podobné reakce jsme odpozorovali i u učitelů na základních školách. Někteří pedagogové přistupují k dětem obdivně, někdy až nekriticky. Nadaní žáci mohou být svými učiteli i daleko lépe hodnoceni. Jiní pedagogové na nadaných žácích zase vidí nedostatky pramenící z asynchronního vývoje a snaží se těmto dětem za každou cenu dokázat, že vlastně talentované vůbec nejsou. Proto by měl každý odborník, pracující s nadanými dětmi, přistupovat k výsledkům identifikace citlivě a s rozmyslem a nedávat možnost vzniku podobných nedorozumění.

Další soubor sporných otázek kolem rozpoznávání talentu shledáváme v samotném stanovení identifikační koncepce. Pojem nadání je sám o sobě těžce definovatelný, není určeno jednotné chápání talentu, a tedy i jeho odhalování. S tím souvisí i další problémy, vycházející ze samotných identifikačních metod, jako například vedení sporů o jejich spolehlivosti při rozpoznávání výjimečných schopností dětí.

Abychom zvýšili míru spolehlivosti výběru (identifikace) a předešli některým vyjmenovaným problémům, je vhodné brát v potaz nejzákladnější principy rozpoznávání nadaných dětí. Tato pravidla byla shrnuta M. Kodýmem a později upřesněna V. Dočkalem (Dočkal, 1999):

- *Princip stejných šancí:* Všechny děti mají právo na vzdělání a tudíž i právo být vybrán pro některou z jeho specializovaných nabídek. Není přípustná jakákoli diskriminace či ovlivňování jinou výjimečností. Nadaní jedinci se vyskytují ve všech skupinách, mezi hendikepovanými dětmi, mezi dětmi se specifickými poruchami učení, i mezi dětmi ze znevýhodněných sociokulturních podmínek atd.
- *Princip vědeckosti:* Korektní výběr je založen na adekvátních vědeckých teoriích. Kdo chce vybírat nadané jedince, musí mít ujasněnou odpověď na otázku, jaká kritéria by mělo takové dítě splňovat a přesně vymežit soubor metod, které bude používat. To všechno by mělo souviset s navrženým vzdělávacím programem pro nadané žáky a jeho hodnocením. Jako příklad uveďme případy nevhodného dělení dětí na základních školách do tzv. studijních a nestudijních tříd. Žáci studijních tříd jsou zde mylně označováni za nadané. Jejich výběr je uskutečňován na základě výborného prospěchu, což není nejspolehlivější ukazatel úrovně rozumového nadání.

- *Princip multidisciplinarity:* Pro identifikaci nadaných dětí se doporučuje použít více odlišných metod, abychom zvýšili pravděpodobnost určení talentu. Do principu multidisciplinarity řadíme i sestavu odborníků výběrového týmu. Nejčastěji zde patří pedagogové, oboroví pedagogové, psychologové, popř. pediatri, kteří určí komplexní úroveň dítěte.
- *Princip stupňovitosti a vzrůstající komplexnosti:* Výběrový proces by neměl probíhat jednorázově, avšak v pravidelně se opakujících intervalech. Používané metody by měly být v souladu s ontogenetickým vývojem dítěte a korespondovat s jeho potřebami. Se vzrůstajícím věkem dítěte se doporučuje, aby použité metody zjišťovaly specifitější faktory talentu, na rozdíl od raného věku, kdy identifikace probíhá zejména na obecné úrovni vlastností.
- *Princip reverzibility výběru:* Výběr dítěte není nikdy definitivní a nezvratný, jelikož v průběhu života může míra nadání značně kulminovat. Jsou známé případy zázračných dětí, které se později v dospělosti nijak zvlášť neprojevovaly, nebo naopak experti, jejichž talent se začal objevovat až v dospělosti (např. A. Einstein). Gardner (Walters, Gardner, 1998) považuje za nejdůležitější moment vzniku mimořádného manifestovaného nadání tzv. krystalizační zážitek. Tato situace může mít rozličné podoby, např. shlédnutí televizního pořadu nebo setkání se zajímavým člověkem. Proto je nutné zabezpečit možnost opakovaného vstupu žáka do vzdělávací nabídky či naopak zabezpečit formu náhradní.
- *Princip přirozené součásti výchovně vzdělávacího procesu:* Nadání je možno posuzovat jen během činností, ve kterých se uplatňuje. Výběr nadaných dětí je součástí přirozeného výchovně-vzdělávacího procesu. Rozhodně se nejedná o jednorázový akt předcházející proces výchovy. Identifikace a výběr jsou předstupněm specializované edukační péče.

4.2 Proces identifikace a výběru nadaných dětí

Jak již vyplynulo z předchozí kapitoly, identifikace je přirozenou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Cílem identifikace je vždy umístění dětí do speciálního programu, který bude svým svěřencům co nejefektivněji pomáhat využívat jejich výjimečného potenciálu.

Sestavení identifikační strategie patří metodologicky k nejnáročnější části procesu. Tvorba identifikačního modelu i použití identifikačních metod závisí na nejrůznějších faktorech. V první řadě je to akceptování vybraného modelu (konceptce) nadání. Nejjednodušší je to v případě jednofaktorových modelů, při nichž zjišťujeme pouze omezenou část talentu. Pokud se rozhodneme pro komplexnější obraz dítěte a použijeme vícefaktorové modely, tvorba kvalitní identifikační strategie se značně ztíží.

Jiným důležitým faktorem, který významně ovlivňuje tvorbu identifikační strategie, je cíl edukačního programu. V tomto případě používáme metody na zjištění takových komponent osobnosti dítěte, jež chceme rozvíjet, popř. potlačit.

Užití konkrétních metod a jejich počtu závisí i na dalších faktorech, jako je např. množství uchazečů, věk uchazečů, možnosti školy, možnosti výzkumníka aj.

Zastavme se nyní u problému věku, v němž je nejvhodnější začít diagnostikovat nadanost dítěte. To do jisté míry závisí na druhu nadání. Co se týká intelektového nadání, dřívější výzkumy preferovaly věkovou hranici od dvanácti až čtrnácti roků života, kdy končí hravé období a výrazněji se začínají projevovat specifické zájmy. Dnes už se věková hranice identifikace posunula do předškolních let dítěte. V tomto období lze např. snáze pozorovat prvky obecného intelektového nadání, hudebního nadání aj. Některé specifické podoby intelektového nadání jsou evidentní již od prvního roku při rozvoji řečových a motorických schopností. V mladším školním věku bývají evidovány některé specifické akademické vlohy, např. jazykové nadání, matematické nadání. Ve starším školním věku bývají identifikovány vůdcovské schopnosti, výtvarné a literární nadání a některá specifičtější, užší nadání (např. pro filosofii, sociologii) (Hříbková, 2005). I zde však platí pravidlo respektování individuality. Výjimečnost se má podporovat všude tam, kde se vyskytne, a to počínaje jejími prvními projevy, bez ohledu na to, o jaký věk jedince se jedná.

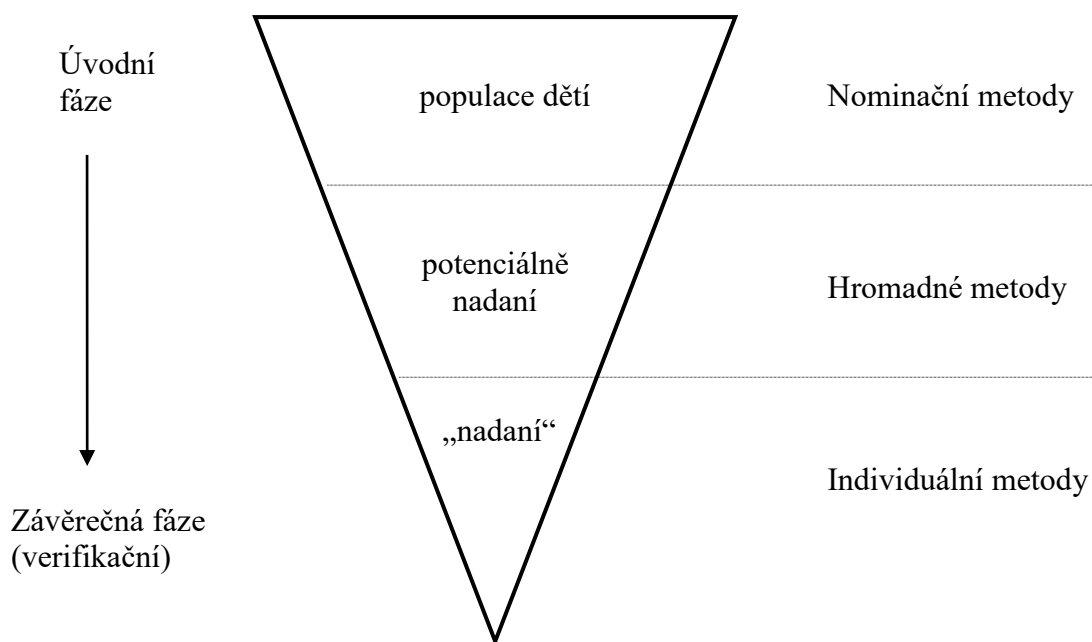
Proces identifikace a výběru není jednorázovou záležitostí a obvykle se skládá z několika na sebe navazujících částí. Například Clarková (1992) a De Haan, Wilson (1958) navrhuji složení identifikačního procesu minimálně ze tří fází:

1. *Nominace*: První etapa spočívá v tom, že osoba z okolí dítěte zpozoruje jeho výjimečné schopnosti a navrhne je jako možného kandidáta pro vstup do specializované nabídky. Jedná se nejčastěji o učitele, rodiče a spolužáky. Nominační fáze nahrazuje v praxi nerealizovatelnou plošnou identifikaci, do které by mělo vstoupit teoreticky každé dítě.
2. *Screening*: V této fázi je navržená skupina potenciálně nadaných dětí podrobena hromadným testovacím metodám. Používají se např. dotazníky, pozorování chování a učení, hromadně zadávané testy inteligence a kreativity.
3. *Selekce*: Třetí fáze se opírá o výsledky předchozích metod a vstupuje zde již zúžená skupina dětí. Celý identifikační proces se v poslední etapě výrazně individualizuje a zjišťuje se celkový obraz dítěte dalšími doplňujícími metodami.

Jiné navržené fáze identifikačně-výběrového procesu nalézáme u Davise a Rimmové (1998), kteří jej dělí do následujících etap:

1. *Navržení na základě výsledků testu*: Student může být navržen mezi nadané jedince po absolvování standardizovaného inteligenčního, nebo výkonnostního testu.
2. *Navržení učitelem*: Po prvním kroku by měla následovat konzultace s učitelem, který žáka dobře zná (např. třídní učitel).
3. *Alternativní cesty*: Zde patří nominace dalšími blízkými osobami nebo samotným sledovaným dítětem. Může být použit test kreativity, alternativní psychofyziologické měření, rozbor žákových prací aj.
4. *Závěrečný krok*: Tato fáze zabezpečuje o správnosti určení nadání dítěte. Spadají sem zejména návrhy ostatních učitelů, případně další alternativní cesty.

Shrneme-li zmíněné návrhy, můžeme vytvořit následující design, popisující klíčové fáze identifikačně-výběrového procesu. Z obrázku je patrné, které typy metod převládají v různých fázích. V úvodních fázích převládají zejména subjektivní metody, založené vesměs na pozorování. V následujících fázích se metody více objektivizují a profesionalizují, postupují od hromadných testovacích metod (např. hromadně zadávané IQ testy, testy výkonu, didaktické testy) až k metodám individuálním (např. interview, individuálně zadávané IQ testy).



Obr. č. 8 – Identifikační proces (volně podle Laznibatové, 2001)

Jednotlivé fáze jsou obvykle aplikovány v časovém odstupu. Vzhledem k definovaným etickým principům bývá též doporučováno, aby se celý identifikační proces po určité době pravidelně opakoval. Vyjdeme tak vstříc potenciálně nadaným dětem, které dříve z určitých důvodů nepostoupily do vyšších etap selekce.

V průběhu identifikačně-výběrového procesu se setkáváme i s neméně závažnými *problémy metodologického rázu*. S rostoucím věkem dítěte stanovujeme více kritérií „nadanosti“ a využíváme větší množství identifikačních metod. K výslednému rozhodnutí (přijetí dítěte do vzdělávacího programu, postup do další identifikačně-výběrové fáze) poté dospíváme kombinací výsledků získaných všemi použitými postupy a technikami. Za nadaného může být považován buď jedinec, který splní všechna kritéria výběru (tzv. šířkový model), nebo alespoň jedno kritérium (tzv. hloubkový model). Jak uvádí Dirks a Quarford (1981 in Mesárošová, 1999), děti vybrané na základě šířkového modelu velmi dobře prospívají ve škole a jsou pozitivně hodnoceny učiteli. Hloubkový model je vhodný spíše pro skupinu podvýkonných nebo jinak znevýhodněných nadaných dětí, které mohou při vhodném pedagogickém vedení též dosahovat vynikajících výsledků.

Podle našeho názoru se šířkové i hloubkové modely se ve své extrémní podobě jeví pro praxi jako omezeně použitelné, neboť u hloubkových modelů dostačuje pro výběr a

identifikaci dosažení hranice „nadanosti“ pouze v jednom kritériu (popř. v jedné metodě), u širkových modelů požadujeme u jedince komplexně rozvinutou osobnost. Adekvátní identifikačně-výběrový model by měl vždy zohledňovat více kritérií. Předznamenáný metodologický problém spočívá v tom, jak tyto jednotlivé výsledky kombinovat (Dočkal, 1999).

V praxi je často užíván tzv. aditivní model. Výsledky z jednotlivých kritérií (výsledky použitých metod) jsou zde jednoduše sčítány, čímž získáme celkový počet bodů pro každé z dětí z identifikačně-výběrového procesu. Tyto výsledky jsou porovnávány a do skupiny nadaných dětí jsou vybráni jedinci s nejvyšším počtem bodů. Výhodou aditivního modelu je poměrně snadná aplikace, na druhou stranu se setkáváme se značnými nesrovnalostmi. Velmi často zde sčítáme kritéria odlišné povahy (např. kreativita dítěte, logicko-matematická inteligence a motivace k činnosti) a výsledky z jednotlivých kritérií se mohou navíc vzájemně kompenzovat a nastavit tak špatný obraz nadaného dítěte (Např.: V rámci metody je možné dosáhnout 100 bodů. Dítě, které získá z „kreativity“ 70 bodů, z „inteligence“ 90 bodů a z „motivace“ 30 bodů bude mít menší šanci postoupit do dalších identifikačních fází než dítě, které získá z „kreativity“ 60 bodů, z „inteligence“ 50 bodů a z motivace 90 bodů.).

S cílem eliminovat tyto nedostatky navrhujeme kombinovat výsledky dílčích metod pomocí tzv. *fuzzy logiky*. Metoda umožňuje přehledně vyhodnocovat větší počet dat bez nežádoucích kompenzací proměnných (Dostál, 2008). Její výhoda spočívá i v používání vágních proměnných a v nastavení různých „vah důležitosti“ použitých identifikačních či výběrových metod.

Vysvětleme si používání fuzzy logiky na vlastním výzkumu (Machů, 2009). V úvodní identifikačně-výběrové fázi jsme se rozhodli použít metodu „nominace učitelem“ (viz obr. 9), která spočívala ve vyplnění nominačních dotazníků bývalými třídními učiteli dětí, kteří se vyjadřovali ke zvoleným kritériím nominačního dotazníku výběrem příslušné škály (pozn. v další fázi výzkumu byla použita metoda „kreativní test, sledující kritérium psaný projev). Kritéria nadání pro předmět český jazyk a literatura jsme definovali následovně (viz také kapitola 2.2): rychlost a kvalita učení, logické myšlení, kreativita a originalita v mluvených či psaných projevech, užívání široké slovní zásoby, porozumění textu, ovládání a aplikace učiva českého jazyka a komunikace, čtený projev, mluvený projev, aktivita a motivace v hodinách českého jazyka a komunikace. Kritéria byla hodnocena na škále od 1 do 5.

Na základě vyplněných nominačních škál jsme u každého pozorovaného žáka získali množinu několika bodů. V tomto kroku by bylo nejjednodušší všechny hodnoty z několika

kritérií jednoduše sečíst a tak zjistit, které děti si oproti ostatním vedly nejlépe a označit je za „nadané“ (aditivní model). Jak jsme ale již naznačili, každé ze sečtených kritérií má pro nás odlišnou důležitost v celkové množině všech bodů a pouhé „sečítání“ by nevedlo k námi stanovenému cíli.

Navrhovaná metoda fuzzy logika pracuje na principu vstupu a výstupu s vágními a různorodými veličinami. Tyto proměnné (kritéria) ve většině případů nelze exaktně popsat, proto je vhodné je určit pouze vágně (etapa fuzzifikace). Např. u kritéria „rychlost a kvalita učení“ jsme si zvolili vágní škály: výjimečná úroveň, kvalitní úroveň, běžná (průměrná) úroveň a podprůměrná úroveň (v dotazníku hodnoceno na škále od 1 do 5). Výstupem proměnných je poté celkové hodnocení dítěte ve formě srovnávacího grafu (etapa defuzzifikace).

Navrhujeme tedy fuzzy model (vašem případě je pro aplikaci postačující prostředí programu Microsoft Excel - více Dostál, 2008), který vyhodnocuje na základě následujících devíti vstupních veličin (tj. použitá kritéria). Pro vstupní proměnné určujeme pět úrovní vlastností A, B, C, D, E, (tj. škála 1-2-3-4-5). Každá z proměnných se navíc vyznačuje odlišnými „vahami důležitosti“, které jsme stanovili společně s vybranými odborníky v oblasti péče o nadané děti (Machů, 2009). V tomto případě je pro nás nejdůležitější výsledek prvních pěti kritérií (100 %), poté následuje výsledek z devátého kritéria (50 %), nejméně ovlivní celkový výsledek šesté, sedmé a osmé kritérium (30 %).

<i>kritérium:</i>	<i>„váhy důležitosti“</i>
1. rychlost a kvalita učení	100%
2. logické myšlení	100%
3. kreativita v mluvených či psaných projevech	100%
4. užívání široké slovní zásoby	100%
5. porozumění textu	100%
6. ovládání a aplikace učiva českého jazyka a literatury	30% (resp.32%)
7. čtený projev	30% (resp.32%)
8. mluvený projev	30% (resp.32%)
9. aktivita a motivace v hodinách českého jazyka a literatury	50% (resp.48%)

Tab. č. 4 - Stanovení vah důležitosti u metody nominace učitelem (V transformační matici jsme hodnoty přizpůsobili z důvodu chtěné ztráty desetinného čísla při „rozpočítávání“ hodnoty do pěti intervalů.

Za těchto podmínek lze definovat transformační matici, která číselně vyjadřuje vztah úrovní schopností u jednotlivých vstupních proměnných. Čísla v tabulce č. 5 zobrazují lineární závislost funkcí členství v transformační matici, grafy v tabulce č. 6 zobrazují lineární závislost funkcí členství.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A	100	100	100	100	100	32	32	32	48
B	75	75	75	75	75	24	24	24	36
C	50	50	50	50	50	16	16	16	24
D	25	25	25	25	25	8	8	8	12
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tab. č. 5 - Transformační matice TM



Tab. č. 6 – Funkce členství

Stavová matice S zobrazená v tab. č. 7 určuje, jaká je míra schopnosti u jednotlivých vstupních proměnných pro konkrétní případ žáka. Tuto tabulku je nutné vyplnit na základě vlastností zkoumaného dítěte. Např.: Dítě č. 4 dosáhlo v prvním kritériu „rychlost a kvalita učení“ nadprůměrné úrovně, ve druhém kritériu „logické myšlení“ nadprůměrné úrovně, ve třetím kritériu průměrné úrovně atd.

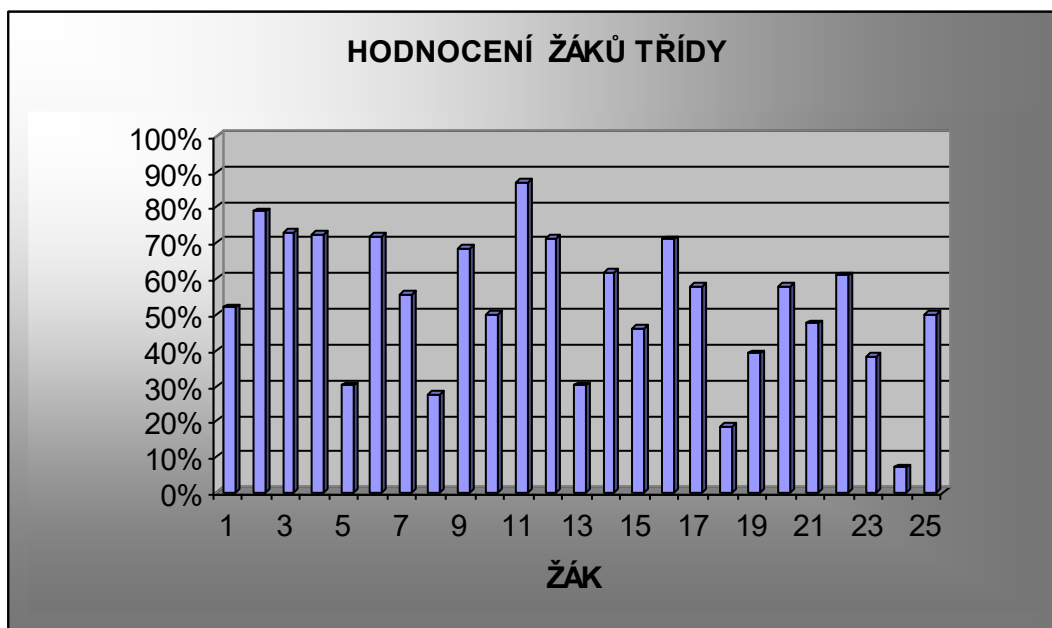
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A						A			
B	A	A		A	A		A	A	A
C			A						
D									
E									

Tab. č. 7 - Stavová matice S (hodnocení žáka č. 4)

Transformační matice TM a stavová matice S číselně určuje míru talentu T . V našem příkladě výpočet skalárního součinu transformační matice TM a stavové matice S poskytne hodnotu míry talentu $T = 75+75+50+75+75+32+24+36 = 466$ (nulové hodnoty po součinu dávají 0 a nejsou ve vzorci uvedeny). Provedeme-li normování této veličiny na interval od 0% do 100%, obdržíme hodnotu 72,36% (tj. $100 \times 466/644$).

Podíváme-li se do výsledné tabulky (tab. č. 8), uvidíme, že míra talentu žáka č. 4 je poměrně vysoká. Dle potřeby je možné definovat retransformační matici RM , která na základě míry talentu žáka T převede číselný údaj na lingvistickou hodnotu, jež by byla navržena v identifikačně-výběrovém modelu.

Na základě vlastní definice nadání jsme se rozhodli ze všech jedinců vybrat do skupiny talentovaných žáků jen ty, kteří ve srovnání s ostatními žáky vykazují vysokou úroveň své činnosti v hodnocených oblastech a jejichž míra talentu převyší v souhrnném grafu hodnotu 80%, kterou jsme stanovili subjektivně. Přitom jsme zvolili 5% toleranční pásmo pro vstup do skupiny nadaných žáků v průběhu vstupního zmapování nadání (kritériím vyhovují děti s čísly 2 a 11).



Tab. č. 8 - Hodnocení úvodní nominace žáků z třídy

4.3 Popis vybraných metod identifikace a výběru nadaných dětí

Při identifikaci (výběru) mohou být použity tradiční psychologické, pedagogicko-psychologické, pedagogické, lékařské, laické metody a jejich nejrůznější kombinace. V úvodních nominačních fázích jsou nejčastěji aplikovány metody, ve kterých blízké osoby talentovaného navrhnou dítě do identifikačního procesu. V dalších fázích přicházejí na řadu skupinově a individuálně zadávané metody.

Příklady psychologických metod:

- inteligenční testy,
- výkonové testy aj.

Příklady pedagogicko-psychologických metod:

- testy kreativity (standardizované či laicky vytvořené učitelem),
- testy motivace nebo motivační pohovory,
- škály behaviorálních charakteristik,
- zájmové charakteristiky,
- nominace a nominační škály aj.

Příklady pedagogických metod:

- didaktické testy,
- analýza portfolia (hodnocení výsledků činnosti),
- školní prospěch,
- úspěšné absolvování soutěže aj.

Příklady lékařských metod:

- antropometrická měření,
- měření reakčního času,
- frekvence dýchání aj.

Nominace učitelem: Nejstarší používanou metodou při objevování talentu je navržení žáka učitelem. Vedle rodičovské nominace se současně jedná o nejčastěji uplatňovanou identifikační strategii, která bývá přirozeně využívána i bez existence oficiálního identifikačního modelu ve vzdělávací instituci.

Samotnou nominaci předchází bedlivé sledování projevů žáka. Pedagogická diagnostika může nabývat nejrůznějších forem, jako například pozorování dítěte, srovnávání výsledků jeho práce v určitém období nebo s ostatními spolužáky, zapojení do soutěží, využití nominačních škál a další níže zmíněné postupy. Následnou nominaci žáka do skupiny nadaných žáků provádí vyučující po vzájemné dohodě s rodiči. Navržené dítě je poté odesláno k psychologovi, který případně potvrdí schopnosti dítěte. Pro tyto účely se doporučuje vyhledat specializované pedagogicko-psychologické poradny, zabývající se touto problematikou. Na základě verdiktu psychologa poté tvoří škola integrovaný edukační program, na něž může požadovat navýšení finančních prostředků.

Co se týče validity metody nominace učitelem, většina dostupných zdrojů o problematice nadání se shoduje v tom, že názory pedagogů jsou jedním z nejnespolehlivějších ukazatelů nadání. D. Lewis (1997 in Laznibatová, 2001) provedl výzkum, ve kterém třídní učitelé vybírali ze svých tříd rozumově nadané děti. Použité psychologické testy následně odhalily 27 procent žáků, jejichž hodnota IQ byla v podprůměrném pásmu. Otázkou ale je, do jaké míry je úroveň rozumového nadání měřená IQ testy průkazná.

V neprospěch metody svědčí i výsledky výzkumu Davise a Rimmové (1998). Zjistili, že metoda nominace učitelem je méně validní než nominace rodiči nebo dokonce vrstevníky. Tento jev dávají za vinu hlavně organizační stránce klasického vyučování. Učitel ve třídě, která je plná dětí vyžadujících specifický individuální přístup, obvykle nemá čas ani příležitost se věnovat otázkám identifikace nadání.

Podle našeho názoru však není situace v běžných školách tak vážná, jak se popisuje v odborných literaturách. Pokud učitelé alespoň zčásti nabízejí svým žákům učivo aktivizačními metodami, obvykle si po určitém čase všimnou, že nadané děti reagují na problémové úkoly nadstandardně. Uvědomujeme si však, že existují nadané děti v rámci rizikových skupin (např. podvýkonné děti, děti z odlišného kulturního prostředí, dvakrát výjimečně nadané děti), u nichž je zapotřebí uplatnit zcela odlišný typ diagnostiky. Z vlastního výzkumu (Machů, 2006) jsme ale zjistili, že se pedagogové ve velké míře orientují spíše na osobnostní charakteristiky než na kognitivní projevy žáků, čímž vzniká většina výše zmíněných identifikačních omylů.

Nominace skupinou učitelů: Zejména od druhého stupně základní školy, kdy je žák vyučován větším množstvím učitelů, se doporučuje nominační metodu rozšířit o názory dalších pedagogů, kteří se objektivněji zapojí do komplexního pohledu na žáka.

Nominace spolužáky: Tento způsob navrzení by se rozhodně neměl brát na lehkou váhu, protože děti, zejména v předpubertálním a pubertálním období, jsou citlivější na projevy vnějšího okolí než dospělí. Navíc mohou nadání svých spolužáků hodnotit i mimo prostředí výuky nebo školy. Avšak je nutné vyhybat se jakýmkoli zaujatým informacím, stejně jako u jiných nominačních metod.

Nominace může ve třídě probíhat tak, že každý žák tajným hlasováním určí kamaráda, kterého by např. vyslal reprezentovat školu v matematické soutěži, se kterým by chtěl pracovat na projektu aj. (Cropley, McLeod, 1989). Ve vlastní praxi se nám velmi osvědčilo zapojit do odhalování rozumově vyspělých dětí již identifikované nadané žáky.

Nominace rodiči: Rodiče jsou prvními osobami v životě dítěte, které mohou zpozorovat jeho odlišné a netypické projevy v porovnání s ostatními. Na první pohled se může jevit, že rodiče nebudou mít objektivní názor na výkony svých ratolestí. Podle údajů Sankana-De Leeuwa z roku 1999 (Laznibatová, 2001) brzký intelektový vývin eviduje 70 procent rodičů a zvláštnosti sociálně-emocionálního vývinu svých potomků pozoruje až 89 procent rodičů. Proto většinou oni jako první objeví výjimečnost dítěte.

Vlastní nominace: Také sám nadaný jedinec může popsat své projevy. Při podnětném vztahu dospělého a dítěte se rozhovorem dozvíme více o zájmech, postojích, názorech a aktivitách. Jedinec se nemusí cítit nějak výjimečným, ale z vlastní iniciativy se například přihlásí do soutěže. Další možností je sepsání vlastní charakteristiky, která může odhalit další zájmy a postoje dítěte.

Do tohoto typu metod můžeme zařadit výpovědní metody, které zaškrtáváním příhodných tvrzení měří osobnostní vlastnosti zkoušeného (Dočkal, 1987). Metody se používají vesměs u starších dětí.

Nominační škály: Obvykle jsou tvořeny pro učitele a rodiče nadaných dětí. Jedná se o speciálně sestavené dotazníky s výroky o kognitivních, afektivních a psychomotorických charakteristikách dětí. Na přiložené stupnici bývají tyto projevy hodnoceny na základě úrovně a četnosti. Škála může obsahovat až několik desítek položek.

V zahraničí existují standardizované nominační škály, které jsou běžně používány v úvodních fázích identifikace. Jsou to např. „Taylor’s Totem Poles“ nebo The Renzulli-Hartman Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students“ (Davis, Rimmová, 1998).

V České republice jsme objevili nominační škály pro identifikaci předškolních a mladších školních nadaných dětí (více na www.nadanedeti.cz). Po vyplnění tohoto dotazníku přes internet se rodiče dozví, zda jejich dítě prokazuje znaky nadaného chování a zda by bylo vhodné jej zařadit do užší identifikační fáze.

Další nominační škály pro učitele můžeme najít v článku I. Pýchové (1997), které jsou primárně sestaveny pro identifikaci jazykového nadání. Ve vlastním výzkumném projektu jsme použili následující nominační dotazník, jehož kritéria a škály byly v jeho příloze blíže specifikovány.

Jméno a příjmení hodnoceného žáka:					
Jméno učitele žáka:					
Datum: 5.9.07					
Rychlost a kvalita učení	1	2	3	4	5
Logické myšlení	1	2	3	4	5
Kreativita v mluvených či psaných projevech	1	2	3	4	5
Užívání široké slovní zásoby (v mluvených či psaných projevech)	1	2	3	4	5
Porozumění textu	1	2	3	4	5
Ovládnutí a aplikace učiva českého jazyka a literatury	1	2	3	4	5
Čtený projev	1	2	3	4	5
Mluvený projev	1	2	3	4	5
Aktivita a motivace v hodinách českého jazyka a literatury	1	2	3	4	5
Pozice žáka ve třídě na základě jeho intelektové úrovně	1	2	3	4	5
1 – výjimečná úroveň					
2 – nadprůměrná úroveň					
3 – běžná, průměrná úroveň					
4 – podprůměrná úroveň					
5 – nedostatečná úroveň					

Obr. č. 9 - Příklad nominační škály (Machů, 2009)

Testy kreativity: Posuzují a odhalují úroveň nápadů, jejich rozmanitost, originalitu a celkové zpracování. Mezi nejznámější standardizované psychologické testy se řadí Torranceho figurální test kreativního myšlení, Christensen-Guilfordův test, Test vzdálených asociací a Wallach - Koganova kreativní baterie (Svoboda a kol., 2001). V hodnocení testů se posuzuje zejména počet řešení, jejich kvalita a originalita (Svoboda, 1987).

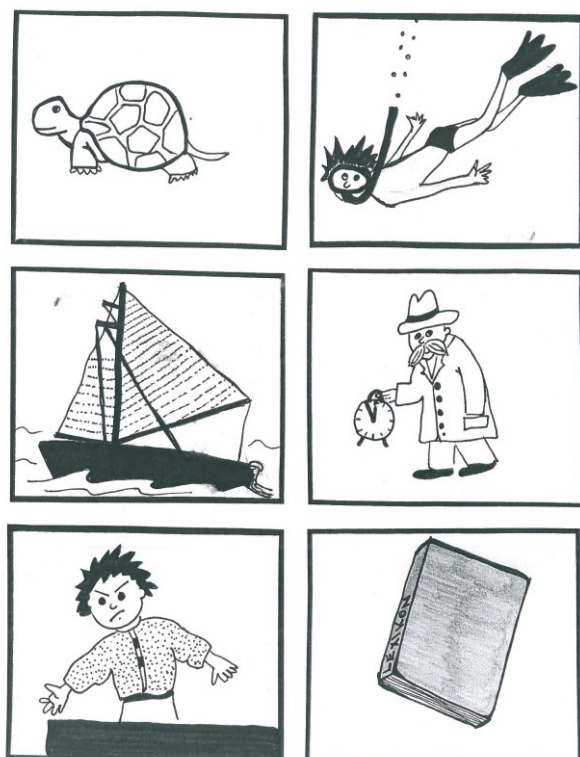
Co se týče nestandardizovaných zkoušek, učitelé obvykle nemají problém vytvořit test, který jim pomůže orientovat se v žákově úrovni sledovaného druhu kreativity. Použití testu jako doplňkové vzdělávací aktivity je pro děti přínosné a motivující.

Intelligenční testy: Použitím standardizovaných intelligenčních testů se potvrzuje přítomnost intelektového nadání. U jiných druhů schopností je jejich použití vhodné jako doplňující krok. Běžně se doporučuje administrovat skupinové testy v úvodním identifikačním kroku a individuální ve fázích dalších. K nejužívanějším intelligenčním testům v naší republice patří Wechslerův WISC III a Amthauerův TSI, které jsou zadávány psychology. Tyto soubory obsahují úlohy, vyžadující zapamatovat si určité prvky, porozumět logickým vztahům mezi nimi, nalézt podobnosti a použít analogická pravidla při odhalování jiného vztahu. V testech se vyžaduje uplatnění různých strategií myšlení, jako představivost, abstrakce, analogie, generalizace atd. (Mackintosh, 2000).

Hlavní potíží při užití testů spočívá v jejich konstrukci, která je navržena na průměrnou populaci a ve vyšších pásmech inteligence nemá citlivější rozlišení. Též samotná administrace testu může dítě stresovat, neboť za poměrně krátký čas musí podat co nejlepší výkon. V tomto případě je nutná obezřetnost při správné interpretaci výsledků (Svoboda a kol., 2001). Testy inteligence se i přes svoji rozporuplnost řadí k nejčastěji užívaným identifikačním (výběrovým) metodám.

Standardizované výkonové testy: Každý náročnější a strukturovaný intelligenční test poskytuje také řadu informací o jednotlivých specifických funkcích a schopnostech dítěte jako je pozornost, percepce, paměť, představivost apod. Požadavky praxe si často vynucují potřebu zjistit přesnou úroveň těchto i jiných dílčích schopností cílenými standardizovanými testy výkonu.

Didaktické testy: Jsou určeny k orientačnímu vyšetření znalostí a dovedností z určitého vyučovacího předmětu. Ze standardizovaných didaktických testů jsou nejčastěji užívány testy z matematiky a českého jazyka (Svoboda, 2001). Vlastní nestandardizované testy si běžně tvoří sami učitelé. Takové testy mohou zjišťovat jak znalosti, ale i dovednosti z určitého předmětu. Například ve vlastním výzkumném projektu (Machů, 2009) jsme se rozhodli užít tzv. kreativní test. Žákům byly rozdány následující obrázky s úkolem vytvořit co nejoriginálnější plynulý text na základě kritérií, která se budou hodnotit.



Obr. č. 10 - Obrázky pro didaktický test

Analýza školního prospěchu: Ve většině škol je při výběru talentovaných dětí přikládán velký význam školnímu prospěchu. Vztah mezi rozumovým nadáním (v tomto případě měřeným inteligenčními testy) a školními známkami prokazuje řada studií (Hrabal, Hrabal, 2004). Jsou uváděny různé úrovně korelací mezi inteligencí a prospěchem. Záleží na druhu inteligenčního testu a na individuálním stylu hodnocení učitele, který oceňuje buď logické myšlení, anebo memorování poznatků. Je však zřejmé, že se ve školním prospěchu vedle úrovně inteligence značně odráží i další proměnné, jako např. výkonová motivace, perspektivní orientace, kognitivní styl, rychlost myšlení, chybovost aj.

Identifikace talentovaných dětí pomocí analýzy školního prospěchu je vhodná jen při podrobném rozpracování systému hodnocení. Všeobecně se metoda nedoporučuje pro skupinu podvýkonných a jinak hendikepovaných nadaných dětí.

Hodnocení výsledků činnosti: Pokud dítě vykazuje určité produkty práce, je třeba vše zaznamenávat a uschovávat. V poslední době je velmi moderní shromažďovat produkty činnosti dětí v tzv. portfoliu. Při jeho analýze lze odhalit druh schopností a srovnáváním snáze zjistit, jaká je tendence vývoje nadání.

Soutěže a olympiády: V naší republice je na docela dobré úrovni rozvinuta oblast soutěží a olympiád pro žáky základních a středních škol. I přes fakt, že jsou tyto akce označovány jako elitářské, předávají nadaným žákům cenná sdělení o stupni jejich schopností. Na základě vyhodnocení výsledků se mohou objevit noví, dosud neidentifikovaní nadaní jedinci.

Analýza motivace: Je známé, že talentované děti jsou charakteristické velkou vnitřní motivací pro vykonávání určité činnosti. Rozbor motivace proto může být důležitým údajem při identifikování nadání. Významná je zejména informace o výkonové motivaci, která mnohé naznačí o dalším vývoji talentu. Ve výběrových řízeních do specializovaných škol bývá analýze motivace kladen velký důraz. Informaci o motivaci dítěte získáváme buď pomocí dotazníků, nebo pozorováním a rozhovorem. Výběr konkrétní metody záleží na fázích identifikačního (výběrového) procesu.

Analýza zájmových charakteristik dítěte: Motivace a zaujetí nadaných dětí pro úkol se obvykle odráží ve výběru koníčků. Analýza zájmů proto rovněž patří mezi klíčové informace o talentu dítěte. Může mít formu rozhovoru, dotazníku či samostatné slohové práce na toto téma. Dosud neinformovaný učitel se může více dozvědět o zájmech svých žáků a tyto informace využít při dalším rozvoji dítěte.

Soubor identifikačně-výběrových metod není jistě vyčerpávající. Např. u sportovního nadání se užívají různé alternativní procedury, jako antropometrická měření, měření reakčního času a dýchání. Ve výčtu by neměly chybět metody kvalitativního výzkumu zaměřené na pozorování a interview, popř. projektivní metody.

Žádný typ diagnostiky není univerzální, lepší či horší. Všechny formy mají v procesu své místo a spoluvytvářejí celkový obraz o zkoumaném jedinci. Platí, že čím více metod použijeme, tím bude zjištěné nadání pravděpodobnější.

5. Vzdělávání nadaných dětí

5.1 Umístění dítěte do nejvhodnějšího typu vzdělávání

Vždy, když se zaměříme na organizační rovinu kurikula vzdělávání nadaných dětí, setkáváme se s plodnými diskusemi o jejich umístění do co nejuvhodnější edukační formy. Mezi dvě nejzákladnější varianty patří integrace a segregace, mezi nimiž se vykryštovalo i několik forem přechodných. V integrované formě se talentovaný jedinec ocitá v klasické, nespecializované třídě, která mu nabízí podmínky k integraci, segregované formy jsou celkově zaměřeny na vzdělávání nadaných žáků.

klasická integrovaná třída	integrace
třída s asistentem pedagoga pro nadaného žáka	↓
třída se skupinou nadaných žáků	
třída s vynětím pro vybrané předměty	přechodné formy
doplňkové programy (např. e - learning)	
mentoring, stáže	↓
nezávislé studium (kontrakty)	
spec. třídy pro nadané žáky v rámci běžné školy	
domácí vyučování	
speciální školy pro nadané žáky	segregace

Tab. č. 9 - Příklady edukačních forem

Segregace má svoji tradici zejména v USA, kde se ve 30. letech 20. století objevily první třídy pro nadané žáky. Právě v tomto období začaly vznikat nekonečné spory o formách vzdělávání. Výhodou specializovaných škol je jejich celková orientace na problematiku nadání. Tomu je uzpůsoben školní vzdělávací program, ve kterém jsou vyjasněny otázky identifikace, spolupráce s potřebnými institucemi, dalšího vzdělávání pedagogů, modifikace vzdělávání aj. Celé prostředí školy, jednotlivé učebny a pomůcky jsou plně přizpůsobeny potřebám studia. Často bývají zařazovány i speciální programy kompenzující některé nedostatečně vyvinuté sociálně - emocionální, ale i kognitivní charakteristiky dětí. Učivo pro nadané žáky je zpočátku akcelerováno, poté rozšiřováno a prohlubováno. Učitelé pracují se stejnorodou studijní třídou, se sníženými počty žáků a měli by být dostatečně seznámeni s problematikou nadání.

K nejvíce kritizované oblasti homogenního vyučování patří izolovanost nadprůměrných dětí od jejich vrstevníků, kteří svým různorodým složením odpovídají obrazu lidské populace. Nadané děti mohou být poté vyčleňovány z jejich kolektivu a i v budoucnosti mít potíže se zařazením do běžných společenských vztahů. Ve specializovaných školách je též velmi vysoká pravděpodobnost nechtěného nálepkování nadaných žáků a tedy rivality mezi žáky z jiných škol či tříd a mezi jejich rodiči. Některé instituce dokonce tento stav prohlubují svým názvem či pojmenováním vzdělávacího programu, ve kterém jasně vymezují, pro koho je škola určena. Problematická se též jeví otázka dostupnosti školy, ať už ve smyslu finančním (dojíždění do školy, popř. platba za ubytování a školné), anebo sociálním (dostupnost pro děti z nepodporujícího rodinného prostředí, aj.).

K segregačním formám můžeme zařadit zejména speciální školy pro nadané žáky, domácí vyučování, zčásti pak speciální třídy pro nadané žáky v rámci běžné školy. Do segregace si dovolíme zařadit i edukaci dětí na víceletých gymnáziích a výběrových školách s rozšířenou výukou určitého předmětu. I když tyto školy nejsou primárně zaměřeny na naplňování specifických vzdělávacích potřeb nadaných žáků, mají určitou úroveň výběrovosti, která jako jedno z mnoha kritérií může zrcadlit kvalitu výuky.

V péči o talentovanou populaci v České republice převažuje *integrace*. Aby se dalo hovořit o účinné a plnohodnotné integraci, musí být zabezpečeno několik základních, občas složitě realizovatelných podmínek. Po dohodě s psychologem je nutné navrhnout způsob diagnostikování a rozvíjení nadání, zabezpečit motivující školní prostředí pro další vzdělávání pedagogů, vypracovat alternativní učební plány, zaopatřit doplňkové učební pomůcky, navrhnout nový systém hodnocení nadaných žáků atd.

Integrační směr má však nejlepší podmínky pro splnění základních pedagogicko - etických principů. Vedle všeobecné dostupnosti školy je její obrovskou výhodou, že nemusí žáka vyčleňovat z přirozené různorodé skupiny dětí, aby respektovala jeho specifické vzdělávací potřeby. Vnitřní diferenciaci dětí je například možné provádět zadáváním úkolů s různými obtížnostmi, používáním doplňkových úloh a jiných dynamických strategií, které jsou popsány v následujících kapitolách. Tímto způsobem může běžná základní škola, na rozdíl od specializované, pružně reagovat na aktuální stabilitu nadání žáka. Navíc bylo z vlastního výzkumu zjištěno, že setrvání a rozvoj nadaného žáka v běžné třídě má velmi pozitivní vliv nejen na dítě samotné, ale zejména na jeho spolužáky. Klíčový rozdíl byl

shledán ve zvýšení angažovanosti, motivovanosti a kladném sebehodnocení úrovně nadání žáků třídy (Machů, 2009).

Zavádění přechodných forem ve vzdělávání nadaných žáků je určitým kompromisem mezi segregací a integrací. Avšak ani tyto formy nedokáží zcela kompenzovat nedostatky dvou předchozích. Jejich výhodou je, že na rozdíl od specializovaných škol, jsou děti více integrovány do běžné populace, na druhou stranu jsou ve zvýšené míře nálepkovány nežádoucím adjektivem „nadaní“. Dalším kladem přechodných forem je jednoduchá možnost reverzibility ve výběru talentovaných dětí. Tedy pokud dítě z dlouhodobého hlediska již neprojevuje znaky nadaného chování, může být zařazeno zpět do klasického vzdělávacího programu, aniž by muselo opustit školu, popř. třídu.

Do jakého typu vzdělávání je tedy nejvýhodnější umístit talentované dítě? U rodičů zpravidla převažuje názor, že nejlépe dokáže realizovat potenciál jejich potomků specializovaná škola pro nadané žáky. Je však třeba si uvědomit, že i ředitelé těchto institucí mohou podléhat moderní vlně zájmu o rozvoj nadání a v počátečním zápalu při tvorbě vzdělávacího programu si neuvědomují obrovské množství změn, které musí škola absolvovat. Jinými slovy, vedle kvalitních segregovaných škol existují i ty, které nesplňují ani nejzákladnější podmínky pro rozvoj svých svěřenců. Stejně riziko samozřejmě hrozí i u běžných integrovaných škol, ve kterých vlivem zvyšující se autonomie narůstají značné rozdíly v kvalitě výuky.

Rozhodování o nejvhodnější formě edukace je věc nadmíru komplikovaná. Ve všech případech ale doporučujeme řešit situaci individuálně. V první řadě je třeba zohlednit několik sociálně-emocionálních, kognitivních, ale i psychomotorických charakteristik konkrétního dítěte.

Klíčovou úlohu ve výběru školy hraje i věk. V mladším školním období bývá někdy doporučována integrace. Svoji roli zde sehrává i fakt, zda pokud výběrová škola vůbec existuje, není obvykle v bezprostřední blízkosti bydliště.

Dalším činitelem, jež bychom měli brát v potaz, je druh nadání. Není vhodné dítě brzy úzce profilovat. Jedná se zde zejména o umělecká, sportovní a některá specifická akademická nadání, která jsou mnohdy rozvíjena na úkor všeobecného vzdělání. V případě negativní identifikace talentu nastává pak potíže při zpětném zařazení do běžné třídy. Rozvíjení některých druhů nadání si vyžaduje i náročnější požadavky (např. speciální pomůcky, organizační zázemí), jejichž splnění není v silách běžné základní školy. V těchto případech se segregace jeví jako efektivní.

Důležitý vliv na rozhodování má i stupeň nadání. Jedinci s potenciálem pro mimořádně vysokou úroveň činnosti vyžadují bohatší vzdělávací podmínky, kterým může lépe vyhovět škola specializovaná.

Rodiče by si též měli z věrohodných zdrojů ověřit kvalitu potenciálních škol v rámci naplňování specifických vzdělávacích potřeb nadaných žáků a společně s dítětem, s psychologem, s budoucím pedagogem, popř. i pediatrem nalézt nejvhodnější řešení.

5.2 Nutnost změny v tvorbě kurikula pro nadané děti

I když prozatím nejsou talentované děti ve školských dokumentech primárně zařazovány ke skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, z dostupných materiálů dostatečně vyplývá, že v dětské populaci tvoří specifickou skupinu s odlišnými charakteristikami a projevy, která vyžaduje i odlišný vzdělávací přístup.

Připomeňme si některé jejich *učební charakteristiky* (Hříbková, 2005):

- Snadněji a rychleji chápou nové učivo.
- Při učení používají fantazii a abstraktní myšlení.
- Mají vlastní pracovní tempo při řešení úkolů.
- Mají velké znalosti v oblasti zájmu.
- Inklinují k induktivnímu učení a řešení problémů.
- Mají tendenci ke strukturování řešeného problému.
- Nerady se učí mechanicky.
- Mají snahu o dokonalé provedení úkolu, který je v souladu s jejich představou.
- Preferují individuální učení před skupinovou prací.
- Dokáží se déle soustředit a neradi často střídají učební aktivity.
- Mají tendenci polemizovat a pochybovat.

Při sestavování účinného rozvíjecího programu bychom měli dostatečně zohledňovat právě tyto psychologické zřetele. Na základě zmíněných projevů a dalších osobnostních zvláštností byly pomocí výzkumů a praktických zkušeností vymezeny požadavky na vedení výchovně vzdělávacího procesu nadaných žáků. Tyto požadavky obsahují nejen kognitivní, ale i sociální a emocionální faktory.

Na jejich základě můžeme *vzdělávací potřeby rozumově nadaných žáků* shrnout do několika širších okruhů. Ty se v podstatě kryjí s doporučeními, jež je třeba uplatňovat v edukačním procesu s nadanými žáky (Jurášková, 2003, Porterová, 1999):

- *Adekvátně stimulujeme potenciál dítěte:* Talentované děti jsou přirozeně zvědavé a vnitřně motivované. Potřebují podněty, které budou přiměřeným způsobem stimulovat jejich vlohy. Potřebují dostatečné množství nových informací, které by je uspokojovaly co do složitosti i pestrosti.
- *Nabízíme adekvátní kurikulum:* Pro zabezpečení podnětů pro rozvoj nadaných jedinců je třeba modifikovat nejen obsah, ale i metody a formy vyučování. Metody výuky by měly směřovat k tomu, aby se žáci naučili využívat problémové, kritické a kreativní myšlení namísto přímého vysvětlování učitelem. Takový přístup je pro žáky podnětný a podporuje poznávání vlastních postupů při řešení úkolů.
- *Podpora rozvoje dětských zájmů:* Talent dětí obvykle ústí v expertních znalostech určitého oboru. Úkolem učitele je tyto zájmy u žáka postupně objevovat a na jejich základě stavět obohacující aktivity.
- *K nadaným dětem přistupujeme demokraticky:* Nadané děti netolerují direktivní jednání a vynucenou autoritu. I velmi malé děti přistupují k dospělým jako k rovnocenným partnerům. Aktivně s nimi komunikují, ptají se, ale i kritizují a chytají za slova. Nejsou ochotny se podřídít rozkazu, pokud jim není adekvátně zdůvodněn jeho smysl. Tento projev nadaných dětí je třeba vhodným způsobem podporovat. Cenná komunikace, akceptující různé argumenty, je jedním z předpokladů rozvíjení tvořivého myšlení.
- *Nepodílíme se na vzniku problémů:* Nadané děti vlivem svých specifických rysů osobnosti mohou být některými učiteli poměrně negativně vnímány. Učitel by měl být primárně zaměřen na tyto projevy v pozitivní oblasti, a v této rovině je dále rozvíjet používáním vhodných edukačních strategií.
- *Nadaným dětem nabízíme podnětné sociální prostředí:* Nadaní jedinci se v kolektivu vrstevníků z běžné populace mohou cítit osamocení a nepochopení. Potřebují pro komunikaci partnery, kteří sdílejí obdobné zájmy a kterým jsou vlastní podobné myšlenkové pochody. Proto nabízíme dětem příležitosti komunikovat se stejně zaměřenými jedinci, například formou seskupování do rozumově homogenních skupin anebo nabídnutím možnosti navštěvovat mimoškolní zájmové kroužky. Zároveň se snažíme je v běžné výuce neselektovat a zapojovat do aktivit s ostatními.

- *Kompenzace problémových kognitivních i afektivních stránek osobnosti:* U nadaných dětí rozvíjíme nejen jejich talent, ale snažíme se též o kompenzaci jejich problémových stránek. Jedná se například o nácvik studijních dovedností, rozvoj osobnostně-sociálních stránek osobnosti anebo rozvoj psychomotorických dovedností.
- *Nenálepkujeme nadané děti:* „Nálepkování“ jedinců přívlastky „nadaný“, „talentovaný“ značně ovlivňuje některé stereotypní názory okolí, což má závažný dopad na vývoj dítěte. Spolužáky bývá přijímáno nepřátelsky, i postoje učitelů mohou být negativní, nebo naopak obdivné, až nekritické (Freemanová, 1979).
- *K nadaným dětem přistupujeme individuálně:* Čím je extrémnější jejich nadání, tím více se projevují specifické, většinou osobnostní a emocionální zvláštnosti. Přístup k nim musí být osobitý, individuální, akceptující tyto netypické projevy.

5.3 Individualizace a návrhy na modifikaci výuky nadaných dětí

Snaha vyrovnat se s problémem naplňování specifických vzdělávacích potřeb nadaných žáků již dlouhodobě zaměstnává nespočet pedagogů. Doposud existuje několik postupů, jak uplatňovat tyto nejrůznější potřeby dětí pomocí individualizačních principů.

Zaměříme-li se na vnější diferenciaci, může individualizace spočívat ve výběru specializované školy nebo třídy pro talentované, jak již bylo zmiňováno výše.

Další možností je diferenciaci uvnitř třídy, v našem kontextu uvnitř třídy běžné základní školy. Pro potřeby diferencovaného vyučování bylo doposud vyvinuto několik edukačních programů a modelů, např. Mastery Learning B. S. Blooma, Renzulliho model otáčivých dveří, Clarkové integrační vzdělávací model, FENI model, Bettsův model autonomního studenta aj. (Porterová, 1999, Jurášková, 2003). Uvnitř těchto modelů jsou aplikovány nejrůznější přístupy k individualizaci. Jedná se například o vytváření trvalých či občasných rozumově odlišných podskupin žáků ve třídě, občasné vyjmutí nadaných žáků na určité akademické předměty, individuální práce dětí na základě učebních kontraktů atd.

Každý edukační program a model vnáší určitý nový prvek do výuky nadaných žáků. Zároveň není v moci žádného z nich zcela vyloučit některé sporné otázky a zachytit tak celou šíři výuky (např.: Jak vypracovat rozvrhy pro učitele a střídající se skupiny dětí? Jak zabezpečit flexibilitu uvnitř programu? Jak vytvořit návaznost z předchozích stupňů vzdělávání a návaznost na vyšší stupně vzdělávání? Jak rozřazovat děti do různých skupin?

Jak nenálepkovat nadané děti? Jak minimalizovat vzájemnou rivalitu mezi dětmi a diskriminaci? Jak zajistit „propustnost“ žáků mezi skupinami v případě změny stability nadání? aj.). Proto se ve vyučování nadaných žáků uplatňují kombinace více strategií a modelů, díky kterým můžeme některé z problémových otázek značně eliminovat. Tuto možnost doporučují i samotní tvůrci jednotlivých vzdělávacích programů (Jurášková, 2003).

Ze zahraničních modelů vybíráme některé jejich části nebo prvky, které by mohly být použity v našich vzdělávacích podmínkách. Tyto principy pro přehlednost dělíme na modifikace v rámci obsahu výuky, vzdělávacího procesu, prostředí výuky, výsledků vzdělávání a hodnocení, které se vzájemně doplňují (Porterová, 1999).

5.3.1 Modifikace obsahu výuky

Nadaní jedinci špatně tolerují dril, mechanické činnosti a jednoduché, podprahové úkoly. Potřebují podněty, které jsou na hranici, nebo až za hranicí jejich zkušenosti. V souladu s těmito a dalšími projevy se v první řadě doporučuje přizpůsobit obsah výuky. Učivo pro nadané žáky se proto urychluje (tzv. akcelerace) a prohlubuje (tzv. obohacení) (Davis, Rimmová, 1998).

Akcelerace

Akcelerace (acceleration), jako jeden ze základních modelů vzdělávání talentovaných žáků, umožňuje rychlejší postup ve vzdělávání. Tzv. vnitřní akcelerace se uskutečňuje v rámci třídy urychlením obsahu pomocí snížení opakování, vynecháním příliš jednoduchých úloh či přeskočením známých částí učiva. Dítě se v takto ušetřeném čase věnuje učivu, ke kterému se většina třídy dostane s časovým odstupem.

Tzv. vnější akcelerace a naopak týká vnějšího uspořádání vzdělávacích podmínek (Gallagher, Kirk, 1989). Jedná se o:

- Předčasný vstup do školy
- Přeskakování ročníku (vynechání ročníku studia)
- Přeskakování předmětu (navštěvování předmětu ve vyšším ročníku)
- Zhuštění ročníků (absolvování dvou ročníků v jednom školním roce)
- Paralelní studium (absolvování některých předmětů na střední či jiné škole)

K akceleračním programům patří například „telescoping“ a „compacting“ (Porterová, 1999). Telescoping znamená zredukování času potřebného na probrání konkrétního učiva. Jde vlastně o typ vnější akcelerace, nejčastěji s možností absolvování dvou ročníků v jednom školním roce. Compacting vychází opět ze zrychlení vyučovacího procesu. V takto ušetřeném čase se dítě věnuje rozvíjejícím aktivitám podle svého zájmu.

Akcelerace, zejména vnější, představuje v některých školských systémech široce užívanou formu. Její obhájci zastávají argument, že nevyžaduje úpravy učebních osnov nebo diferenciaci ve třídě a je úsporná. Výhodou akcelerace může být i snížení opakování, větší prostor pro akademické hledání a zvýšení produktivity práce.

Ukazuje se, že vnější akcelerace není vhodná pro všechny talentované děti. Jedinci mohou například trpět adaptačními problémy, zejména když je jejich osobnostní vývin na nižší úrovni a kvůli tomuto handicapu nemusí být začlenění do nového kolektivu starších dětí. Sociální problémy dříve zaškolených dětí se mohou projevit později, i na vyšších stupních vzdělávání. Další nevýhodou je například absence některých základních znalostí a dovedností z neabsolvovaných ročníků.

Vnější akcelerace proto bývá doporučována jen některým jedincům po důkladném zvážení situace ze strany rodičů, psychologa a učitelů. V rozhodování o zařazení do akcelerace bývá také brán v potaz druh talentu, jeho úroveň a věk dítěte. Nejčastěji zde vstupují děti s výjimečnou úrovní talentu a děti matematicky nadané, a to nejčastěji v mladším školním věku. Postupem času bývá akcelerace vystřídána programy obohacujícími.

Akcelerace, zejména vnitřní, bývá často používána ve specializovaných třídách a školách pro nadané. V integrovaných třídách bývá obvykle větší problém s její aplikací, neboť si vyžaduje úpravy v rozvrhu školy (vnější akcelerace) a je ve většině případů příliš náročná na přípravu učitele (vnitřní akcelerace). Při aplikaci akcelerace v běžných třídách se také potýkáme s nechtěným nálepkováním rozumově vyspělejších dětí.

Obohacení

Obohacení (enrichment) je rozšíření a prohloubení učiva nad rámec běžně aplikovaných učebních osnov. Talentovaný žák absolvuje vyučovaný tematický celek

společně se svými vrstevníky, nepřekračuje svůj ročník a je mu nabízena možnost pracovat na obohacujících aktivitách. Předpokladem některých činností je alespoň částečná akcelerace.

Obohacení spočívá v nabídce rozšířeného kurikula, které svými prostředky dokáže uspokojit individuální vzdělávací potřeby talentovaných žáků pomocí aktivit rozvíjejících vloh a zájmy dítěte. Jeho cílem je podpora tvořivého myšlení, schopnosti řešení problémů, používání vyšších úrovní myšlení a rozvoj samostatnosti, iniciativy a sebekontroly. Obohacující aktivity mohou běžné kurikulum rozšiřovat, anebo jej zcela nahradit (Robertsová, 2005).

Podle našeho názoru je obohacení díky své variabilitě nejvhodnější typ kurikula pro účely edukace talentovaných žáků v běžné základní škole. Proto se právě obohacující aktivity stávají součástí individuálních vzdělávacích plánů pro nadané žáky.

Mnohé diskuse o technikách obohacení rozlišují mezi *obohacením horizontálním a vertikálním* (Mesárošová, 1998). Podstatou horizontálního obohacení je zadávání úloh navíc nadaným žákům v porovnání s kvantitou aktivit zbytku třídy. Tyto činnosti jsou na stejné úrovni náročnosti jako předešlé. Vertikální obohacení předpokládá zadávání úloh na vyšší úrovni Bloomovy taxonomie kognitivních cílů.

Je třeba si uvědomit, že množství nabízených úloh totožného typu vede k nudě a ztrátě motivace talentovaného žáka. Popišme si nyní modelový příklad z běžné základní školy. Nadaný žák je dříve hotov s úkolem a ptá se, co má dále dělat. Učitel zadá další podobné úkoly, následující za již vyřešenou úlohou, nebo poprosí žáka, aby se dopředu připravil na další tematický celek. V prvním případě se obvykle po nějaké době stane, že dítě vnímá náhradní úkol jako trest za svoji rychlost a aktivitu. Příště se pro jistotu s brzkým dokončením úkolu nepochlubí. V druhém případě se dostáváme do stále se opakujícího bludného kruhu. Oba postupy jsou nevhodné, neboť se jedná o horizontální obohacení, popř. o nevhodný typ akcelerační aktivity. Proto je našim cílem nabízet obohacení vertikální.

Základní podstatou vertikálního obohacení je práce s úkoly na vyšší úrovni. Některá pravidla obohacení shrnul Kaplan (1974 in Davis, Rimmová, 1998):

<i>Co je obohacení? (příklady vertikálního obohacení)</i>	<i>Co rozhodně není vhodné obohacení? (příklady horizontálního obohacení)</i>
Rozšíření učiva či náhrada tradiční učební aktivity.	Více práce v hodině.
Používá kreativní a produktivní myšlení.	Používá reproduktivní myšlení.
Rozvíjí vyšší úroveň myšlení, podporuje představivost a generalizaci.	Práce v hodině založená na učení jmen, míst.
Všestranně rozvíjí osobnost, je založeno na vzdělávacích potřebách nadaných žáků.	Nabídka nadstandardních separovaných informací, které nemají užitek.
Rozvoj samostatného kritického myšlení.	Práce na základě algoritmických postupů.
Učit se věci, které vychází z určité podstaty a mají praktické vyústění.	Učit děti jen proto, aby byly aktivizované.

Tab. č. 10 - Pravidla obohacujících aktivit

Při tvorbě a zadávání obohacujících úloh doporučujeme používání dodnes několikrát revidované taxonomie kognitivních cílů B. S. Blooma, který se mimo jiné v 50. letech 20. století intenzivně zabýval edukačními potřebami talentovaných dětí. Bloom vytvořil kategorizaci vzdělávacích cílů podle náročnosti myšlenkových operací, jež postupují od nejjednodušších k nejsložitějším (Kalhous, Obst, 2001):

1. Znalost - vybavení, reprodukce a rozeznání dříve naučené informace.
2. Porozumění - schopnost vlastními slovy vyjádřit, definovat a popsat naučenou látku.
3. Aplikace - použití dříve naučeného při zpracování nové látky.
4. Analýza - rozklad na komponenty a vysvětlení, proč je daná soustava vztahů uspořádána určitým způsobem.
5. Syntéza - kombinování myšlenek k vytvoření něčeho nového.
6. Hodnotící posouzení - stanovení hodnoty produktu a jeho vznik na základě naučených norem a kritérií.

První taxonomická kategorie zahrnuje cíle nejnižší úrovně. Jedná se o terminologie, fakta, konvence, klasifikace, kritéria, metodologie, zobecnění a teorie. Vyžaduje pouze paměťové osvojení těchto prvků žákem. Druhá až šestá kategorie zahrnují intelektové schopnosti a dovednosti žáka. Vztahují se k organizaci a reorganizaci učiva, ke způsobu operování, aplikování a hodnocení předloženého nebo zapamatovaného učiva a předložených problémů. Hierarchické uspořádání cílových kategorií vychází z hypotézy, že k dosažení vyšší cílové kategorie je nezbytné důkladné zvládnutí příslušného učiva na nižší úrovni.

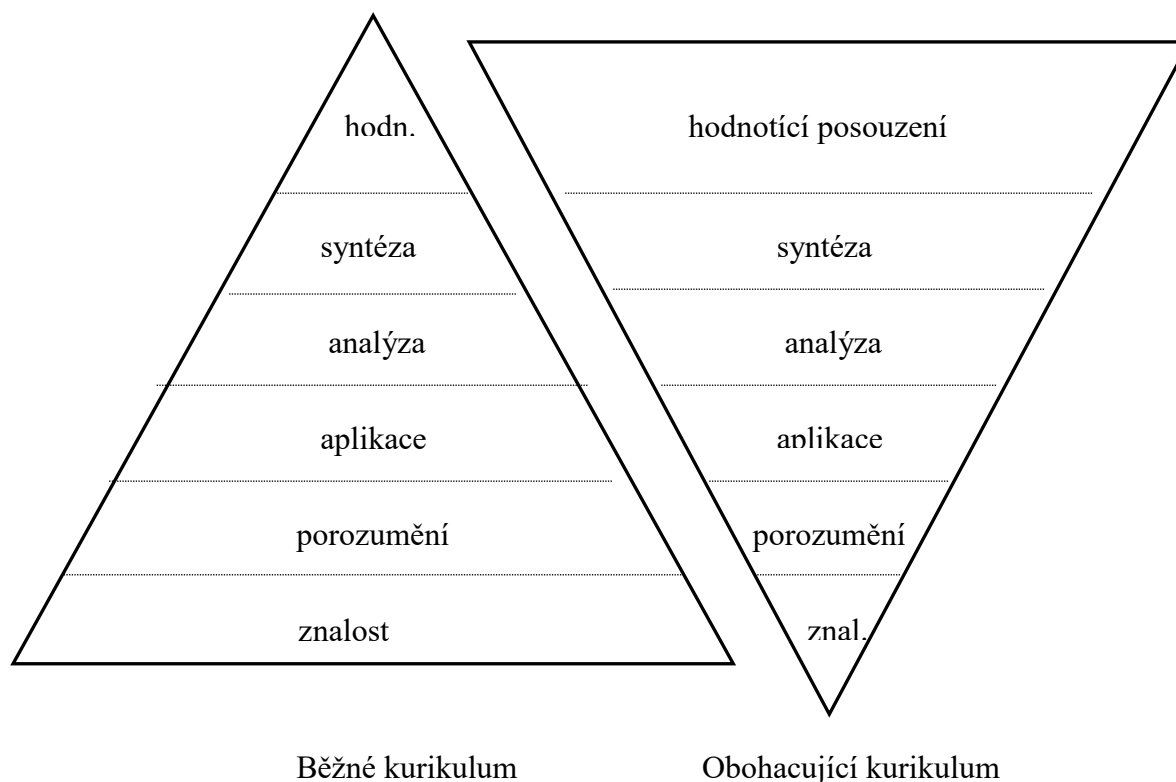
Přiložená tabulka popisuje jednotlivé úrovně vzdělávacích cílů, předkládá vhodné výrazy, kterými je možné popsat činnost v rámci úrovně a nabízí ukázky produktů, ke kterým může směřovat činnost dětí v jednotlivých hierarchiích.

	Popis:	Vhodné výrazy popisující činnost:	Produkt:
1.znalost	Žáci si vybaví, reprodukují nebo rozeznají dříve naučené informace.	reprodukování, poznávání, vybavení si, uvedení seznamu, označení, seřazení, popsání, naučení se z paměti, recitování, pojmenování, vyjmenování, ...	událost, nahrávka, noviny, časopis, TV show, rádio, text, film, video, divadelní hra, ukázka z filmů, fakta, ...
2.porozumění	Žáci vyjádří vlastními slovy dříve naučenou látku.	definování, vyjádření vlastními slovy, popsání, shrnutí, podpoření názoru, uvedení příkladů, přiřazení, vysvětlení, zdůvodnění, ilustrování, kategorizování, abstrahování, generalizování, předpovídání, rozlišování, srovnávání, připojování, konstruování modelů, shrnování, porovnání,	model, vzájemné vztahy, dramatizace, kreslený komiks, ilustrace, scénka, graf, fotografie, dokument, prohlášení, porovnání, analogie, přehled, diagram, prohlášení, závěry, příběh, teze, gramatické pravidlo, historická událost,
3.aplikace	Žáci použijí dříve naučenou látku při zpracování nové látky.	provádění, užití, zařazení, aplikování, nalézání, vybrání, vypočítání, použití, připravení, vytvoření, zobecnění, uspořádání, vyřešení, předvedení, nakreslení, ...	postup, mapa, projekt, předpověď, graf, ilustrace, úkol ; Dokument, který vychází z: přehledu, řešení, seznamu, projektu, dramatizace, kresby, ...
4.analýza	Žáci rozčlení složitou věc na její komponenty a dokáží vysvětlit, proč je daná složitá sestava vztahů uspořádána daným způsobem.	porovnávání, analyzování, rozdělení, vysvětlení proč, ukázání jak, nakreslení schéma, rozřídění, nalezení rozdílu, prozkoumání, vybrání, rozlišování, zaměřování se, vyčleňování, hledání souladu, integrování, vytváření schémat, strukturování, odhalování, ...	dotazník, diskuze, kampaň, odhalení chyby, hlášení, zpráva, přehled, ověření závěrů, definice slova, graf, části, materiál, příklad, prvky, argumenty, stanovisko, záměr, struktura, argumenty, názory, ...
5.syntéza	Žáci kombinují myšlenky k vytvoření nového celku.	koordinování, zjišťování, monitorování, testování, posuzování, obhájení nebo vyvrácení, rozvíjení a kritizování, posouzení, zaujmutí nebo podpoření stanoviska, ospravedlnění, diskutování, rozhodnutí, zvážení, daní do souvislostí, pochválení,	závěr, přehled, posudek, standard, hodnocení, doporučení, porovnání, jednání u soudu, sebehodnocení, řízená skupinová diskuze, proces, produkt, závěry, data, metoda, problém
6.hodnotící posouzení	Žáci vytvářejí z několika jednodušších komponentů původní a složitý výrobek.	vytváření hypotéz, navrhování, konstruování, tvoření, stavění, vytvoření originálu, komponování, psaní, řešení, předvedení, stanovení, předpovědění, naplánování, rozvinutí, vynalézání, zorganizování, zkombinování, ...	vytváření hypotéz, navrhování, konstruování, tvoření, stavění, vytvoření originálu, psaní, řešení, stanovení, předpovědění, naplánování, rozvinutí, vynalézání, zorganizování, zkombinování, ...

Tab. č. 11 – Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů: popis, vhodné výrazy, produkt

Vzhledem k širokým zájmům nadaných dětí se u těchto jedinců můžeme setkat dostatečnou úrovní znalostí probíraného tematického celku. V tomto případě je vhodné směřovat aktivity žáků k úrovním vyšším. Talentované děti jsou tedy obohacovány činnostmi, vycházejícími z vyšších úrovní vzdělávacích cílů.

Příložené pyramidy ilustrují srovnání mezi běžným kurikulem pro nadané děti co se týče kvantity a úrovně nabízených aktivit (Wallace, 2006).



Obr. č. 11. – Srovnání mezi běžným a obohacujícím kurikulem

V běžné integrované třídě však vzniká problém, jak aplikovat diferencovaný přístup k nadaným dětem, aniž bychom tyto žáky vyjímali ze třídy, seskupovali a jiným způsobem „nálepkovali“.

V praxi se nám osvědčilo několik obohacujících strategií:

- *Používání standardních a nadstandardních úkolů.* Tzv. standardní úkoly jsou objektivně jednodušší a vycházejí z nižších úrovní Bloomovy taxonomie. Tzv. nadstandardní úkoly jsou složitější a vycházejí z vyšších úrovní Bloomovy taxonomie.

Děti si ve výuce mohou samostatně na základě úrovně svých znalostí, dovedností a momentálních dispozic vybrat pro sebe přiměřený úkol a pracovat na něm.

Uvedme nyní dva konkrétní příklady pro předmět český jazyk a literatura. V prvním případě probíráme téma „inzerát“. Nejdříve společně se všemi žáky definujeme základní pojem a zjistíme jeho porozumění. Pro tento účel nám skvěle poslouží některé z aktivizujících metod, jako např. mentální mapa, volné psaní (viz dále). Následuje aplikace tématu, které může mít zadání: „Napiš inzerát, v němž budeš prodávat svoji oblíbenou knihu do angličtiny“. Nadstandardní úkol, jako protipól k této činnosti, může znít: „Vytvoř pro ředitelku školy inzerát do novin, kterým budeš chtít zaujmout rodiče budoucích prvňáčků“. Nadstandardní úkol již nese více prvků z vyšších úrovní Bloomovy taxonomie. Hodinu můžeme následně završit dalšími tvořivými úkoly a kritickým posouzením inzerátů, např. pomocí metody přímka postojů (viz dále).

Další příklad si popíšeme na hodině literární výchovy, kde se žáky šestých tříd pracujeme s povídkou od A. Lindgrenové Holčička zlatá. Po samostatném či společném čtení krátké povídky nabídneme dětem výběr jednoho z několika úkolů, které mají odlišnou náročnost. Např.: 1) Nakresli rodokmen Eviny rozvětvené rodiny a popiš jejich vzájemné vztahy. 2) Vytvoř ilustrovanou osnovu k příběhu. 3) Pokus se přebásnit jakoukoli část textu. 4) Napiš charakteristiku Evy. - Z čeho vychází její nečekané reakce? Hodinu završíme prezentací dílčích prací a některou aktivizující metodou zastupující nejvyšší z cílů Bloomovy taxonomie, např. ulička pravdy (viz dále).

Zde však mohou zkušeni učitelé namítat, že pokud mají děti možnost vybírat si mezi standardním a nadstandardním úkolem, vybírají si vždy tu nejsnazší cestu. V tomto případě velmi závisí na pedagogovi, jak děti k náročnějším úkolům motivuje. Doporučujeme proto před žáky vůbec nehovořit o náročnosti úkolu, nýbrž o jeho náplni a zajímavosti.

Dále se nám osvědčilo pravidelné zadávání sebehodnotících aktivit pro všechny žáky třídy, které mohou z dlouhodobého hlediska dítěti pomoci při hodnocení vlastního nadání a následně při výběru přiměřeného úkolu.

Ve vlastním výzkumném šetření (Machů, 2009), kde byl tento přístup aplikován, jsme pozorovali, jaké typy úkolů si děti vybírají. Je pravdou, že první měsíc měly některé děti k diferenciaci výhrady, avšak po určité době si na systém práce navykly a požadovaly jej i od učitelů z jiných předmětů. Z pravidelně

zadávaných dotazníků vyšlo najevo, že nadaní žáci se v drtivé většině případů pouští do nadstandardních, tedy náročnějších úkolů.

Zjistili jsme také, že vlastní možnost dětí zvolit si úkol či variantu úkolu, na kterém chtějí pracovat, uspokojovala demokraticky laděné nadané jedince. Nadaní žáci ve většině neuznávají autoritativní a direktivní příkazy, a proto velmi oceňují možnost výběru, i když se nakonec rozhodují pro nadstandardní aktivity. Nadané děti z našeho výzkumu rovněž nerady před ostatními spolužáky projevovaly své nadání. Vzhledem k diferencovanému přístupu, v němž si každé dítě může zvolit nejvhodnější variantu či vlastní pojetí úkolu, nemusí nadané děti tak často dávat navenek najevo svoji odlišnost. Tento druh diferenciacce nepodporuje tzv. nálepkování nadaných dětí. Podle výpovědí dětí je tato strategie vhodnější, než kdybychom po nich například požadovali, aby se hlásily po dokončení úkolu a žádaly o nový, případně o jinou složitější variantu.

- *Používání doplňujících úkolů.* Další možností, jak aplikovat obohacující přístup, je používání tzv. doplňujících úloh, na nichž pracují děti, které jsou dříve hotovy s prací. Doplňující úkoly by měly navazovat na druh předchozí aktivity a měly by být žáky vnímány jako odměna za jejich aktivní přístup k výuce. Takovými úkoly mohou být nejrůznější didaktické hry, rébusy, přesmyčky, vyhledávání informací ze slovníků a encyklopedií, tvorba kreativních textů a kreseb, používání pracovních listů aj.

Při zavádění doplňujících úloh do praxe nás však překvapilo několik problémů. Zjistili jsme, že „úkoly pro rychlíky“, jak si děti tuto práci samy pojmenovaly, nejsou primárně určeny pouze pro děti nadanější a bystřejší. Příprava doplňujícího úkolu závisí zejména na typu předešlé metody. Při aktivitách, požadujících hlubší přístup, tvořivé a kritické myšlení, dokončují nadané děti práci až mezi posledními. V tomto případě si musíme uvědomit, že doplňující úlohy chystáme pro ostatní žáky třídy. Naopak při úkolech reprodukčních a aplikačních budou pravděpodobně dříve dokončovat nadanější děti a na doplňujících úkolech budou teoreticky pracovat ve větší míře talentovaní žáci. Tím nechceme tvrdit, že úkoly po problémových metodách musejí zákonitě vycházet z nejnižších cílů Bloomovy kognitivní taxonomie. Všechny doplňující úkoly by měly vycházet ze zásad vertikálního obohacení.

V průběhu používání doplňujících úloh jsme také byli zaskočeni jejich velkou oblibou mezi většinou žáků třídy. Děti mezi sebou dokonce soutěžily, kdo se dříve dostane k „úkolům pro rychlíky“. V některých případech se tak dělo na úkor kvality

hlavní, standardní aktivity. V tomto případě se osvědčilo zadání jasných kritérií pro hodnocení práce, která musí být nutně všemi splněna.

- *Zařazování aktivizujících metod.* K vyšším cílům Bloomovy kognitivní taxonomie lze dospět i používáním aktivizujících a problémových metod, které nabízí žákovi možnost individuálního pojetí úkolu. Výukovým metodám a jejich konkrétní aplikaci v integrovaných třídách se důkladně věnuje následující část textu.

5.3.2 Modifikace vzdělávacího procesu

Modifikace vzdělávacího procesu zahrnuje změnu ve způsobu vedení výuky. Jedná se o zařazování různých vyučovacích metod a forem, které by akceptovaly specifické vzdělávací potřeby nadaných žáků.

Dříve než přejdeme na samotný popis výukových metod, zastavme se u závažných problémů, které nám mohou značně ztížit jejich zavádění do výuky. Většina z těchto obtíží vychází z poměrně časté absence některých učebních návyků talentovaných žáků. Tyto nedostatečně rozvinuté dovednosti se u dětí obvykle vytvářejí postupně, a to během předchozího edukačního procesu. Právě nadaní žáci se díky svým schopnostem nemuseli v dřívějších ročnících zabývat samotným procesem učení, neboť již probíranou látku dávno znali, anebo ji pochopili hned v úvodních fázích hodiny. Jiné obtíže pramení z nevhodného vyučovacího stylu pedagoga.

Na základě vlastního dojmu z pozorování výuky nadaných žáků jsme se setkali s následujícími problémy. Vedle jejich výčtu se pokoušíme o navržení vhodného postupu při jejich nápravě a řešení.

- *„Neschopnost“ plánování přiměřených cílů:* Dosažení jednodušších dílčích cílů výuky obvykle není pro nadané žáky dost motivující. Často si stanovují vzdálenější a ambicióznější, mnohdy až nesplnitelné pracovní cíle. Tímto postojem se samy zbavují možnosti zažít uspokojení z vlastní práce. Snažíme se proto žáky vést ke stanovení krátkodobějších realistických cílů, které zároveň mohou být motivující a podporující. Nejvhodnější je, když žák tyto cíle zveřejní, například ve své učební dohodě, anebo jinou formou prokonzultuje s učitelem. Jako účinné se jeví i pravidelné zařazování

sebehodnotících aktivit dětí, které společně s hodnocením učitele mohou napomoci stanovit ideální aspirace.

- *Problémy s uspořádáním učební látky:* Nadaní žáci si mnohdy nelámou hlavu nad organizováním učební látky. Vypisování poznámek, uspořádávání látky a psaní přehledných poznámek do sešitu se jim jeví jako ztráta času. Ve vyšších ročnících, kdy stoupají požadavky na žákovy znalosti, nastává obtíž, že i velmi inteligentní dítě nemůže být schopno zlomkovitě nabitě informace uspořádat do logického celku. Při motivování talentovaných žáků do reorganizování učiva můžeme do výuky zařazovat například tvorbu mentálních map, rozbor textu metodou I.N.S.E.R.T., vyhledávání klíčových pojmů z textu anebo partnerskou výuku ve formě „učitelského asistenta“, což přinutí dítě pracovat s informacemi v logickém sledu.
- *Nedochvilnost a neschopnost časového plánování:* Některé děti si dokáží vytvářet nejdůmyslnější strategie, jen aby oddálily chvíli, kdy začnou pracovat. V tomto případě je opět vhodné uzavírat ústní a písemné dohody s jasně vymezeným termínem odevzdání anebo ukončení práce, což napomůže naplánovat začátek a průběh aktivity. U nadaných žáků se následně můžeme setkat i s opačným jevem, a to s problémem přestat pracovat na zajímavé činnosti ve stanoveném čase. Zde se opět doporučuje přesné časové vymezení ihned na počátku práce, přičemž se snažíme, aby tento limit byl pro nadané děti přiměřený, tedy delší ve srovnání s ostatními.
- *„Nedostačují“ tempu třídy:* Zajímavé bylo zjištění, že některé z nadaných dětí podle svých slov ve výuce „nestíhají“, což pociťují jako velký handicap například při písemných pracích. Na úkoly se v prostředí třídy buď špatně soustředí, anebo se nedokáží omezit jen na stručné odpovědi. Chceme-li být konkrétní, jednalo se například o velmi nadaného chlapce z našeho výzkumu, jehož kasuistika je umístěna v kapitole 3.5.1. Časový stres pociťoval zejména v dějepise, tj. v předmětu, v němž měl expertní znalosti. Viděl v učivu více vzájemných souvislostí a nedokázal popsat klíčovou myšlenku tématu, ke které ve vyučování dospěli. Důvod s největší pravděpodobností shledáváme v tom, že chlapec v tomto předmětu čerpal ze svých znalostí, využíval hloubkový přístup a kritické myšlení a nebyl ochoten se omezit pouze na jednu správnou a stručnou odpověď.
- *„Neporozumění“ základnímu učivu:* Překvapující byla pro nás i skutečnost, že některé z nadaných dětí podle svých slov vůbec nerozumí základnímu učivu v určitých akademických předmětech, a to zejména v oborech, v nichž oplývají expertními znalostmi a musí být pravidelně doma doučovány. Z důkladnější analýzy odpovědí

však zjišťujeme, že tento fakt je spojen s potřebou hloubkového přístupu a také se zvýšeným perfekcionismem nadaných žáků, který zkresluje jejich sebehodnocení.

- „*Neschopnost*“ *pracovat v kolektivu*: Talentované děti vzhledem ke svým zájmům, vyspělému myšlení a převažujícímu sklonu k introverzi mohou ve třídě pociťovat problémy se zařazováním do kolektivu vrstevníků. Proto nezapomínáme zařazovat skupinovou výuku s jasně vymezenými úkoly pro každého člena skupiny a různé inscenační a situační metody, které mohou dopomoci k nalezení cesty k vhodné komunikaci.
- *Inklinování k průměru třídy*: Zjistili jsme, že nadané děti přistupují ke školskému systému jako k neměnné formě, kterou v její podstatě respektují. I když si uvědomují vlastní vzdělávací potřeby, vnitřně mnohdy se systémem nesouhlasí, ale ve většině případů si individuální přístup neprosazují. Některé z dětí se dokonce rády „ukryjí“ ve frontálních metodách a zaběhnutých třídních zvyklostech, přičemž mají pocit sounáležitosti a bezpečí, neboť nevyčnívají z průměru třídy. Je důležité si uvědomit, že talent dětí se jen stěží prosadí sám od sebe, a proto je zapotřebí talentovaným dětem nabízet podporu ve formě respektování jejich specifických vzdělávacích potřeb.

Zaměříme se nyní na samotnou *modifikaci v rámci vyučovacích metod a forem*, jako na další možnost obohacení výuky nadaných dětí. Je známé, že talentované děti upřednostňují inovativní pedagogické přístupy, které se vyznačují zvýšenou angažovaností ve výuce a používáním problémového a kreativního myšlení (Porterová, 1999, Davis, Rimmová, 1998, Jurášková, 2003). Nadaným dětem proto vyhovují aktivizující výukové metody, popř. komplexní metody s aktivizujícími prvky, které podporují motivaci, samostatnost, kooperaci, komunikaci, tvořivost, představivost, rozvoj kritického myšlení a dalších vyšších úrovní myšlení. K aktivitám se řadí i metody kompenzující možné problémové osobnostní stránky jedince (Porterová, 1999).

Na základě zmíněných požadavků jsme z dostupné literatury (Maňák, Švec 2003, Mühlhauserová, Neužilová, 2007) vybrali některé vyučovací metody a formy, které jsou vhodné při vzdělávání talentovaných žáků a rovněž se nám osvědčily ve vlastní praxi.

Práce s textem

Metody práce s textem vycházejí ze snah kritického myšlení. Jeho hlavním cílem je hledání cesty od povrchního k hloubkovému učení.

Jednou z konkrétních aktivit je například *metoda I.N.S.E.R.T.*, umožňující zpracování textu při prvním čtení a uvědomování si jeho obsahu. Metoda rovněž rozvíjí studijní dovednosti dětí.

Během čtení článku se na jeho okraji dělají poznámky, jimiž žák označuje svůj vztah k informacím. Mezi tyto značky a zadání k nim může patřit:

✓ Udělej „fajku“ na okraji textu, jestliže něco z toho, co čteš, potvrzuje to, co jsi věděl/a nebo sis myslel/a, že to víš.

- Udělej „mínus“ na okraji textu, jestliže informace, kterou čteš, je v rozporu s tím, co sis myslel/a.

+ Udělej „plus“ na okraji textu, jestliže informace, kterou čteš, je pro tebe nová a důvěřuješ jí.

? Udělej „otazník“ na okraji textu, jestliže informaci nerozumíš, nebo by ses o ní chtěl/a dovědět víc.

Znaménky mohou žáci označovat myšlenky v jednotlivých větách nebo celých odstavcích. Následně má každé z dětí připravenou tabulku s určitým počtem sloupců, který odpovídá počtu zvolených znamének.

✓	-	+	?

Tab.č. 12 – Tabulka pro metodu I.N.S.E.R.T.

Do každého sloupce, tzn. pod každou značku, si každý individuálně tvoří zápis o konkrétním jevu. V této fázi se děti rovněž učí stručné formulaci hlavní myšlenky. Tabulka umožňuje diskusi ve skupině či dvojici, inspiruje k vzájemným srovnáním a je také

podnětem k hledání nových informací. Výstupem metody mohou být písemné zápisy, kresba, brainstorming aj.

Tato metoda se praxi vyskytuje v nejrůznějších variantách. Nám se osvědčilo práci s textem zařazovat v motivačních a expozičních fázích výuky, kde děti získávají informační základnu k nové tematice a otevírají se jim další problémové úkoly. Lze ji zařazovat i při opakovacích hodinách, v nichž si žáci uvědomí vlastní úroveň zvládnutí problematiky.

Pokud metodu zavádíme do výuky nově, doporučujeme použít velmi krátký text, který budou žáci rozebírat pouze značkami „znám informaci“ a „nová informace“. První texty je vhodné analyzovat společně s učitelem.

Metoda již sama o sobě podporuje individuální přístup k nadaným žákům. Individualizaci můžeme navíc prohloubit nadstandardní variantou této metody. Bystřejším dětem můžeme nabídnout delší či náročnější text, nebo mohou používat více značek pro rozbor textu než ostatní. Změna se může odehrávat i na rozdílných výstupech metody.

K metodám práce s textem můžeme zařadit i metodu *dvojitý deník*, popř. *trojitý deník*. Cílem metody je rozvoj kritického myšlení a porozumění textu. Žák dostane k dispozici určitý text, z něhož po opakovaném čtení vybírá myšlenku, která jej zaujala. Tuto myšlenku formuluje do heslovité podoby a zaznamená do přiložené tabulky. Následně zde zdůvodňuje, proč vybral právě onu myšlenku, co mu připomněla, jaké otázky v něm vyvolala. Poté následuje prezentace ve skupině či před třídou.

Myšlenka	Můj komentář

Tab.č. 13 – Tabulka pro metodu dvojitý deník

Metoda dvojitý deník podporuje individuální přístup k žákům, který můžeme u nadaných ještě více zdůraznit pomocí zadání tzv. trojitého deníku. Po vyplnění prvních dvou sloupců rozdělíme děti do skupin, uvnitř které koluje tabulka s přidaným sloupcem „komentář

spolužáků“. Každé z dětí poté připisuje svůj vlastní postoj k myšlence svého spolužáka až do té doby, kdy se k němu vrátí jeho tabulka. Metoda opět ústí v diskusi a prezentaci.

Myšlenka	Můj komentář	Komentář spolužáků

Tab.č. 14 – Tabulka pro metodu „trojitý deník“

Mentální mapy

Mentální mapy jsou označovány rozmanitými názvy: pojmové mapy, myšlenkové mapy, grafické znázornění aj. Všechny tyto postupy jsou pokusem o vizuální znázornění vzájemných vztahů myšlenek a pojmů. Mapování podněcuje děti k tomu, aby se aktivně podílely na přemýšlení, rozpracování a dalším rozvíjení nápadu. Žáci nejen dostávají informaci, nýbrž jsou nuceni ji promýšlet a dávat do vztahu ke svým schématům. Propojováním informace s již existujícími sítěmi znalostí dospívají k novým formám porozumění.

V odborné literatuře se setkáváme s několika variantami vzniku a použití mentálních map. V praxi se nám však osvědčily následující formy:

- *mapování příběhů*: Metoda je například dobře uplatnitelná v literární výchově či jiných předmětech, v nichž jsou rozvíjeny sociální kompetence dětí. Z přečteného příběhu nebo z jeho výňatku vypíší děti klíčové situace a pojmy. Tyto informace jsou skládány do příběhové mapy, v níž se odráží vztahy příčiny a následku na nejrůznějších dimenzích.
- *mapování vědomostí jako forma práce s textem*: Mapy mohou být vytvářeny i z probíraného učiva. V textu si děti vyhledávají klíčové informace, mezi kterými hledají různé souvislosti. Pojmová mapa může být též vyhotovena k mapování jakéhokoli tématu, které děti již dobře znají.

- *vytváření hierarchií*: Dětem je nabídnut seznam několika slov, vztahujících se k určitým pojmům. Cílem aktivity je uvědomění si vztahů nadřazenosti a podřazenosti mezi jevy. Mapa může být doplněna dalšími souvislostmi i napříč hierarchií.
- *mapování problémových témat*: Počáteční fázi metody lze formovat do podoby volného psaní nebo brainstormingu o konkrétním problému. Následně jsou názory prodiskutovány ve skupinkách žáků. Po této konfrontaci jsou nalezeny společné klíčové pojmy, které se zakreslují do myšlenkových map.

Mapovací strategie umožní učitelům probrat látku hlouběji a přitom nacházet a vytvářet významy uspořádaně a průběžně. Nákres mapy lze umístit na tabuli, nebo na nástěnku a prohlížet, upravovat a průběžně rozpracovávat. Zde se osvědčily lepící kartičky, nebo kartičky s magnety, které se snadno přemisťují.

K mentálnímu mapování můžeme zařadit i metodu *pětilístek*. Metoda se užívá v úvodních fázích výuky k evokaci nového učiva, anebo v závěrečných fázích ke zjištění pochopení tématu. Cílem je formulování myšlenek, shrnutí tématu a zjištění vlastních znalostí, a postojů. Nejdříve žáky seznámíme se strukturou pětilístku a vysvětlíme, co mají psát v jednotlivých řádcích:

1. řádek: napište jedno slovo (podstatné jména - název, námět, téma)
2. řádek: napište dvě slova (přídavná jména - vyjadřující jaké je téma)
3. řádek: napište tři slova (slovesa - co činí téma?)
4. řádek: napište čtyři slova (věta - souvislé vyjádření o tématu)
5. řádek: napište jedno slovo (synonymum tématu - pointa, vyjádření podstaty)

Žáci podle instrukcí vytváří svůj pětilístek. Následuje prezentace pětilístků.

co (podstatné jméno)	-----
jaké to je (přídavné jméno)	-----
co dělá (sloveso)	-----
proč je důležitá (věta)	-----
přejmenování (synonymum)	-----

Tab. č. 15 - Pětilístek

Výhoda mentálního mapování spočívá v možnostech rozličného uchopení tématu. Proto je metoda vhodná při respektování vzdělávacích potřeb nadaných žáků, kteří mohou do problému proniknout hlouběji než ostatní žáci ve třídě. Může rovněž být talentovaným žákům nabídnuta jako doplňková individuální aktivita (nadstandardní úkol).

Brainstorming a brainwrighing

Hlavním principem „bouře mozků“ je produkce co nejvíce nápadů v relativně krátké době a následné posouzení jejich užitečnosti. Po oznámení problému každý z účastníků bezprostředně vysloví (napíše) svůj nápad. V následné fázi mají všichni aktéři povinnost podrobit jednotlivé návrhy kritice. Postupně se touto cestou hledá optimální řešení.

V literatuře se setkáváme s nejrůznějšími pojetími této metody. Ve vlastní praxi byl brainstorming realizován vesměs v kombinaci s jinými výukovými metodami, zejména jako vstup do skupinové výuky, mentálního mapování nebo projektu.

Metoda je výborným prostředkem rozvoje aktivity a tvořivosti dětí, podněcuje k individuálnímu pojetí úkolu.

Volné psaní

Cílem metody volného psaní je objevit v sobě nečekané nápady a myšlenky a mapovat vlastní myšlenkový proces. Žáci mají za úkol během pěti, u starších dětí až deseti minut psát k tématu vše, co je napadne. Vyjadřují se v celých větách, nemusejí se zabývat stylistickou ani pravopisnou správností.

Text není dopředu plánován a ani se k němu zpětně nevracíme, to znamená, že se zde může vyskytnout i myšlenka, která zrcadlí například potíže s koncentrací nebo klima ve třídě. Na konci aktivity žáky nenutíme ke zveřejnění jejich myšlenek. Volné psaní doporučujeme používat jako vstup do aplikace dalších metod, např. mentálního mapování.

Stejně jako brainstorming, je i volné psaní doporučováno pro skupinu talentovaných dětí, u kterých rozvíjí kritické myšlení, kreativitu a vyšší úroveň myšlení.

Partnerská výuka

Partnerskou výukou rozumíme spolupráci dvou žáků při učení. Děti si vyměňují názory na řešení úloh, pomáhají si, kontrolují správnost cvičení, kompenzují své případné nedostatky, společně připravují otázky, shromažďují informace, diskutují o problému atd. Jde o nejlepší průpravu pro skupinovou práci.

Při učení mohou být děti buď v roli učitele a žáka, nebo v rovnoprávných partnerských rolích. V roli učitele a žáka přináší výuka prospěch pro obě strany, jak v oblasti rozvoje znalostí a dovedností, tak v oblasti sociálních vztahů. Vyučovanému dítěti se dostává mimořádné individuální pozornosti a dítě pomáhající má prospěch z převzetí pečující role. Ačkoli vyučuje látce, kterou již zvládlo, může ve svém poznávání dále různým způsobem získávat a více porozumět procesu učení. V případě rovnoprávných partnerských rolí je vhodné aktivity diferencovat, tj. stanovit standardní a nadstandardní úkoly.

Na základě vlastního kvalitativního výzkumu (Machů, 2006) vyplývá, že právě partnerská výuka ve formě „učitelského asistenta“ v podobě talentovaného žáka je podle dotazovaných pedagogů jednou z nejpoužívanějších metod práce s nadanými žáky na běžných základních školách. Někteří zahraniční autoři (např. Porterová, 1999) však varují před přemírou využívání (v některých případech až zneužívání) talentu dětí při pomoci slabším dětem. Tyto aktivity, pokud jsou používány jako individuální obohacení pro nadaného žáka, by měly být aplikovány s rozmyslem a pramenit z vlastního přesvědčení pomáhajícího talentovaného dítěte. Konkrétní zkušenost nadané dívky s touto metodou uvádíme v kapitole 3.5.3.

Skupinová práce

Skupinová výuka je založená na spolupráci skupiny jedinců při řešení problémů. Žáci buď pracují na individuálních úkolech, nebo spolupracují na činnostech, přičemž v obou případech směřují ke společnému výsledku. V průběhu práce skupin plní učitel funkci hlavního organizátora. Kontroluje děti, zda plní svoji roli ve skupinách.

Ve spojitosti s tematikou nadání se setkáváme s problémem výběru dětí do skupin. Zaměříme-li se na seskupování na základě rozumových schopností, máme k dispozici různorodé, stejnorodé či smíšené skupiny. Z průzkumů Kennyho (Winebrennerová, 2001), který se zabýval vlivem skupinové výuky na rozvoj dětí, vyplývá, že skupiny složené výhradně z vysoce schopných dětí dosahují při společných úkolech nejvyššího stupně porozumění a výkonnosti. Kenny dokonce varuje před zakládáním výkonnostně heterogenních skupin. Když podle něj necháme nadaného žáka ve skupině s ostatními dětmi, nevede to k rozvoji žádného z nich. Nadaný žák zpravidla není motivován k vyšším výkonům, nemá trpělivost s ostatními „méně nadanými“ dětmi a neuznává jejich pracovní tempo ani myšlenkové pochody. Pokud se nadaní žáci snaží svým spolužákům něco sdělit, vysvětlit, obvykle se setkávají se vzájemným neporozuměním. Ostatní žáci mohou

postupně ztrácet sebevědomí, učební motivaci a aktivit se vůbec neúčastnit, či naopak nadaného žáka zcela přehlížet.

Autor se však ve své práci nezmiňuje o možnostech socializace nadaných dětí a o vlivu stejnorodého seskupování na děti s podprůměrnou úrovní intelektových schopností. Z vlastní praxe se nám začíná potvrzovat, že pokud chybí ve skupině vedoucí činitel, tedy bystřejší žák, jsou výsledky rozumově nejslabší skupiny nedostačující. Dále se nám ukazuje, že spolupráce méně nadaných dětí s více nadanými dětmi při respektování diferencovaného přístupu je vhodným edukačním postojem a rozhodně nemá tak závažné dopady jako v citovaném zahraničním průzkumu.

Podle našeho pozorování je vhodné z vyučovacích forem nevylučovat ani rozumově homogenní seskupování, kde vytváříme skupinu z dětí velmi nadaných a skupiny z ostatních žáků (tj. stejnorodé a částečně smíšené skupiny). V prvním případě jsou děti motivovány k vyšším výkonům a v druhém případě rovněž zvýšíme produktivitu skupiny díky setrvání chytřejších dětí. Je však nutné, abychom typy seskupování pravidelně obměňovali a ve třídě uměle neselekovali různé zaměřené děti a nedávali tak motiv ke vzniku problémů.

Ať se rozhodneme pro jakýkoli typ vytváření skupin, je vždy nutné dětem nabídnout diferencované typy úloh. V rozumově různorodé skupině by měla existovat možnost pracovat na přiměřeně obtížných úlohách z pozice každého jedince, zatímco při výkonnostně stejnorodých skupinách nabízíme skupině nadanějších dětí možnost pracovat se složitějšími variantami úloh než v ostatních skupinách.

V rámci skupinové práce také doporučujeme rozdělit dětem jejich vlastní kompetence. Je tedy vhodné, když učitel během skupinové práce dětem přiřadí jejich role. Druh rolí závisí na konkrétní aktivitě, její náplni a výstupu. Jako příklad můžeme zmínit roli „vyhledávače zdrojů“. Hlavní činnost tohoto žáka je vyhledávat informace z dostupných zdrojů. Další rolí může být „zapisovatel“, který zapisuje nápady členů skupiny a připravuje společný reprezentativní test. Tato role poté úzce spolupracuje s „prezentátorem“, který má za úkol prezentovat výsledky činnosti celé skupiny a komunikovat s učitelem. Další možné inspirativní příklady rolí jsou umístěny v kapitole č. 6.

Na základě pravidel diferencované výuky doporučujeme i variantu skupinové práce ve formě *metody expertních skupin*. V rozumově smíšených skupinách, v nichž je nejlépe zapojit tři až pět dětí, nabídneme k prostudování několik materiálů podle počtu členů skupiny. Je vhodné, když jsou tyto materiály rozřazeny od nejjednodušších po složitější. Každý člen skupiny si na základě svých sil (úrovně rozumového nadání) vybere nebo dostane přidělený

jeden text nebo jedno téma. Všichni žáci, kteří si v těchto kmenových skupinkách vybrali materiál označený určitým pořadovým číslem, vytvoří nové „expertní skupiny“. V těchto týmech spolupracují nad rozbořením totožného textu. Členové nových skupin společně nastudují vybrané téma, připraví se tak, aby látku mohli předat ostatním a splnit všechny písemně zadané úkoly. Každý člen expertní skupiny se poté vrací do své původní skupiny, kde ostatní seznámí s problematikou, kterou nastudoval.

Didaktické hry

Didaktické hry zahrnují celou řadu různorodých činností. Někteří autoři tímto pojmem zastřešují veškeré tvořivé aktivity a všechno, co poskytuje žákům možnost alespoň částečné seberealizace.

Pokud bychom měli být konkrétní, žáci si v hodinách českého jazyka a literatury oblíbili různé hlavolamy, šifrované texty, přesmyčky, rébusy, hádanky, křížovky a hledání řešení u logických her. V žebříčku oblíbenosti u dětí například zaujala prvenství tvorba tzv. pyramidy. Její smysl spočívá v hledání co nejvíce slov, začínajících na zvolenou hlásku, přičemž každé následující slovo musí být vždy o hlásku delší. Ze slov se tvoří tzv. pyramida a jejím cílem je postavit co nejvíce úrovní bez jakéhokoli vynechání „patra“.

Další didaktické hry mohou mít formu deskových her. Tyto hry dokonce některé společnosti podporující talent dětí zapůjčují základním školám za symbolický poplatek.

V pedagogické práci s nadanými dětmi mají hry své nezastupitelné místo. Jsou velmi oblíbené, rozvíjejí kreativitu, vyšší rozumové schopnosti a mohou potlačovat některé sociálně-emocionální problémy. Aktivity si rády vytvářejí i samy děti. Talentovaní žáci mají v oblibě složitější hry simulačního či problémového charakteru a často si jejich zadání více komplikují. Naopak nemají rádi hry s jednoduchými pravidly, jejichž průběh nelze taktikou ovlivnit.

Didaktické hry můžeme do výuky talentovaných žáků zařazovat prakticky kdykoli, např. když děti splní aktivitu dříve než ostatní a dodržují přitom vytyčená kritéria práce (tzv. doplňující úkol).

Při výuce rozhodně nedoporučujeme používání her, které se vyznačují orientací na konkurenční boj a soutěživost. Jedná se například o individuální soutěživé aktivity typu nejrychlejší počtář ve třídě, nejrychlejší čtenář, nejrychlejší řešitel. Nejenže těmito metodami podporujeme povrchové učení, demotivujeme pomalejší děti, ale zaséváme poměrně kvalitní živnou půdu pro nejruznější třídní sociálně-patologické jevy. Učitelé sice často namítají, „že to děti velmi baví“, ale podle nás jde o povrchní a dlouhodobě neúčinnou motivaci dětí.

Chceme-li občas do výuky zahrnout soutěživé aktivity, doporučujeme rozdělit žáky do skupin, které budou učitelem obměňovány.

Metody inscenační

Nadané děti obvykle dobře vnímají školní klima a mezilidské vztahy. Jsou citlivé k sociálním problémům a teoreticky vědí, jak je správně vyřešit. Avšak jejich nerovnoměrný vývoj ve srovnání s rozvinutou kognitivní oblastí a méně vyvinutou sociálně emocionální oblastí jim mnohdy nedovolí přiměřeně reagovat v krizové situaci. Používání inscenačních metod může kladně rozvíjet některé afektivní charakteristiky nadaného žáka a upevňovat jeho pozici ve třídním kolektivu. Na modelových situacích se žáci učí vzájemné toleranci k druhým a používání adekvátních způsobů jednání. Mezi některé konkrétní aktivity, které jsou aplikovány v naší praxi a výzkumném projektu, se řadí tyto metody:

- *plášť experta*: Cílem metody je pohled na situaci očima experta, i když hlavní aktér nemá „potřebnou kvalifikaci“. Žáci si vyberou roli např. archeologa, nebo spisovatele a v „kůži experta“ shromažďují poznatky, tvrzení, argumenty a návrhy řešení. Nakonec jsou výsledky prezentovány formou představení před třídou. Metoda je oblíbená u nadaných školních dětí, neboť je při hraní spolužáci vnímají lépe než při klasické prezentaci a nepřirážují jim roli „šprtů“.
- *horká židle*: Metoda je skvěle uplatnitelná například v literární výchově, jako součást rozboru čteného příběhu. Žáci ve třídě utvoří kruh, do jehož středu postaví židli. Postupně na ni usedají žáci nebo učitel a přijímají roli určité postavy. Děti se hlavního aktéra dotazují na osobní postoje, názory, žádají dovysvětlení událostí a objasnění faktů z příběhu. Zpřesňují se okolnosti života postavy, dovídáme se více o jejích pohnutkách i charakteru. Žáci se mohou vžít do postavy a lépe tak porozumět jejím problémům.
- *ulička pravdy*: Metoda je podobná metodě horká židle. Žáci se postaví do dvou řad proti sobě. Vytvoří tak uličku, kterou prochází žák nebo učitel v roli konkrétní postavy. Ostatní hráči procházejícího postupně oslovují. Vyjadřují buď myšlenky postavy, která prochází, sdělují vlastní osobní názory a postoje nebo hodnotí chování postavy. Vždy je předem sděleno, k čemu se mají žáci vyjadřovat. Téma vychází z probírané problematiky.

Metody diskusní

V diskusní metodě si účastníci navzájem vyměňují své názory a společně tak dosahují řešení daného problému. Vlastnímu aplikování diskuse předchází dlouhodobější výcvik žáků v řečnických a sociálních dovednostech. Diskusní metodu je zejména u dětí na základní škole vhodné kombinovat s jinými metodami, nebo jí vymezit kratší časové úseky. Nadanějším dětem naopak vyhovují delší časové úseky s možností hlubšího ponoření do tématu.

V praxi se nám osvědčilo zadávat diskusní metody jako součást jiných komplexních metod, jako jsou například „přímka postojů“, „obíhající flipy“.

V „*přímce postojů*“ je ve třídě prostorově vymezena pomyslná přímka: „rozhodně ano - nevím - rozhodně ne“. Učitel vyslovuje konkrétní tvrzení a žáci podle svého názoru zaujmají pomyslné body přímky. U některých výroků se může vyučující déle zdržet, a dát dětem možnost vyslovit svoji argumentaci, popř. změnit svůj názor.

Metoda „*obíhající flipy*“ je metodou skupinové práce, při níž se ve velké míře uplatňují prvky diskuse. Žáci ve skupině písemně řeší problémový úkol. Po určité době jsou listy s papíry vyměněny mezi skupinami dětí. Každá z nich má šanci dopisovat svoje tvrzení k problematice. Výměna papírů probíhá tak dlouho, dokud žáci nedostanou zpět svůj původní papír. Aktivita je zakončena hromadnou diskusí.

Metody heuristické, řešení problémů

Jsou to postupy podněcující samostatné a tvořivé myšlení a jsou obsaženy ve většině zmiňovaných výukových metod.

Podstata této metody spočívá v tom, že nesdělujeme žákům vědomosti přímo. Ve výuce je vedeme k tomu, aby buď zcela samostatně, nebo s přiměřenou pomocí učitele došli k novým poznatkům vlastním myšlenkovým úsilím. Výchozím bodem při problémovém učení je problémová situace. Je to stav, kdy žák při plnění zadaného úkolu narazí na potíže, na něco neznámého, co neví a nemůže to vyřešit na základě dosavadních poznatků.

Problémovou situaci učitel navodí zadáváním problémových úkolů (problémových úloh, otázek). Podmínky vzniku problémové situace jsou mimo jiné závislé na možnostech žáků, na jejich intelektových možnostech a dosavadní znalosti.

Projektová výuka

Projektová výuka obsahuje různě zaměřené problémové úlohy, které mají širší praktický dopad. Jedná se o další organizační formu, která je postavená na aktivní činnosti dětí. Projekty zavádí do výuky prvky individualizace a jsou proto vhodné pro rozvoj

nejrůznějších úrovní talentu dětí. U nadanějších žáků je vhodné zařazovat souvislé projekty s delším časovým limitem a možností hloubkového přístupu k problému. Proto také doporučujeme zadávat témata pro dobrovolníky na domácí rozpracování, kde mají děti při podporujícím zázemí dostatek času a prostoru pro jejich splnění.

Samostatná práce žáků

Samostatná činnost žáků nachází značné uplatnění při práci s nadanými dětmi jako lehce realizovatelná možnost individualizované výuky. Při samostatné práci je rozvíjena samostatná učební aktivita, děti se učí odpovědnosti a mohou si volit vlastní tempo a pojetí práce. Individuální přístup navíc můžeme prohloubit nabídkou nadstandardních či doplňujících úkolů.

V našem výzkumu (Machů, 2009) jsme zjistili, že vybrané nadané děti upřednostňují individuální práci před skupinovou. Podle jejich výpovědí však nešlo o pouhou preferenci samostatné práce jako organizační formy, nýbrž o potřebu pracovat individuálním postupem. Pokud by nadaní žáci mohli spolupracovat s ostatními žáky a měli přitom možnost individuálního pojetí úkolu, většina z talentovaných žáků by si vybrala pro úkoly právě skupinovou práci.

V průběhu vzdělávání nadaných žáků tedy nechápejme samostatnost jako upevnění individualismu, ale spíše jako požadavek maximální aktivizace žáka v pracovním kolektivu.

Nezávislé studium

Nezávislé studium je v zahraničí považováno za nejzákladnější formu rozvoje talentu dětí. U nás dosahuje největšího využití ve specializovaných školách pro nadané žáky, anebo v alternativních školách.

Pro nezávislé studium existují i podmínky na běžných základních školách, avšak setkáváme se zde s určitými problémy, které jeho zavádění rozhodně nezjednodušují. Vedle finančního hlediska (nákup pomůcek) a etického hlediska (nálepkování nadaných žáků a násilné vyjmutí z kolektivu dětí) se jedná i o hledisko organizační, jež nám nedovoluje například vyjmutí dítěte ze třídy a jeho umístění do specializované učebny, kde by mělo prostor a čas pro individuální studium. Proto nám mnohdy nezbývá jiná možnost, než nabídnout dítěti tento prostor v mimoškolních programech.

Jednou z nejefektivnějších cest, jak aplikovat nezávislé studium, je uzavření učební dohody mezi nadaným žákem a jeho učitelem. Jedná se o tzv. *kontrakty* (Winebrennerová, 2001, Pughová, 2005). Kontrakty jsou s dětmi sepisovány podle potřeby, a to nejčastěji po dobu probírání jednoho tematického celku, popřípadě kapitoly. Smlouvy mohou být uzavírány na všechny aktivity v průběhu daného celku, anebo jen pro vybrané činnosti nebo úkoly. Uzavírají se pravidelně či občasné s žáky velmi talentovanými, dále s dětmi, jejichž úroveň znalostí je nad stanoveným vstupním limitem, anebo s dětmi, které jednoduše mají chuť do učení. Je tedy nutné zdůraznit, že kontrakty nabízíme nejenom talentovaným dětem, ale všem žákům třídy, zejména těm, kteří vyžadují individuální vzdělávací přístup a díky svým učebním návykům jsou bez větších obtíží schopni pracovat individuálně, tzn. bez neustálého dozoru učitele.

Forma úkolů v pracovní smlouvě by měla mít pro děti co nejzajímavější podobu, aby většina z nich byla motivována k jejímu uzavírání. Při tvorbě úkolů bychom měli hlavně vycházet ze zájmů dítěte a používat aktivity, vedoucí k jeho motivaci. Opět je doporučována aplikace Bloomovy kognitivní taxonomie, která dovoluje žáku dosáhnout pro něj přiměřené úrovně složitosti.

Učební kontrakty kladou velké požadavky na učitele, zejména na jeho přípravu. Aplikaci učebních kontraktů předchází důkladný diagnostický rozhovor s žákem, který se rozhodl pro práci na základě učební smlouvy. Učitel z něj zjistí, v čem dítě exceluje, či selhává, tj. u kterého učiva bude pracovat individuálně, či se třídou. Dále určí tematické celky vhodné pro akceleraci, obohacení, anebo kompenzaci. Společně s dítětem se domluví na konkrétních aktivitách v rámci vyučování i mimo něj a nutných závěrečných výstupech a formách hodnocení.

Pokud učební dohoda dostane podobu reálné smlouvy, stává se pro děti velmi atraktivní. Příklad smlouvy může vypadat následovně:

UČEBNÍ SMLOUVA

Uzavřena mezi (jméno a příjmení žáka)
a (jméno a příjmení učitele)

Pro předmět Pro téma
V období Datum splatnosti

Níže podepsaní se dohodli na těchto podmínkách:

Seznam a forma úkolů (včetně forem prezentace), na kterých bude žák pracovat společně se třídou:.....

.....
.....

Seznam a forma úkolů (včetně forem prezentace), na kterých bude žák pracovat samostatně (popř. ve skupině):

.....
.....

Potřebné pomůcky:.....

.....

Hodnocení výsledků žákem + další připomínky:.....

.....
.....

Hodnocení výsledků učitelem:.....

.....
.....

Podpis žáka:

Podpis učitele:

Tab. č. 16 - Učební smlouva (volně podle Winebrennerové, 2001)

Jelikož žáci pracují individuálně v rámci běžných hodin, je potřebné vymezení limitů chování. Nejvýhodnější je, když se podmínky práce nezávislého studia zkonkretizují do psané podoby a stávají se součástí učební smlouvy:

PODMÍNKY PRÁCE V NÁHRADNÍCH VÝUKOVÝCH ČINNOSTECH

-dodatek ke smlouvě

1. Zabývám se výhradně činnostmi, na kterých jsme se společně s učitelem dohodli.
2. Pokud mám nějakou připomínku, napíši ji do učební smlouvy.
3. Neruším učitele, pokud je zaneprázdněn prací s ostatními dětmi.
4. Pokud potřebuji pomoci a můj učitel je stále zaneprázdněn, poprosím o radu spolužáka, který pracuje na stejném úkolu jako já. Pokud se stále nemám na koho obrátit se svým dotazem, počkám na učitele, který se mi bude co nejdříve věnovat. Ve zbylém čase se mohu přesunout k dalšímu úkolu.
5. Se spolužáky, kteří pracují na stejném úkolu, se bavím šeptem.
6. Pokud musím chodit po třídě, dělám to tak, abych nerušil průběh výuky
7. Při práci na sebe nepoutám zbytečně pozornost a nevyrušuji spolužáky.
8. Všechny děti mají možnost pracovat na náhradních úkolech, proto se nebudu před třídou nijak vychloubat.

Žák se svým podpisem zavazuje dodržovat výše uvedené podmínky.

Podpis žáka:

Podpis učitele:

Tab. č. 17 - Podmínky smlouvy (Winebrennerová, 2001)

Aby práce v rámci individuálního studia byla co nejúčinnější, je potřebné žáka předem „vyškolit“ na používání této metody. Jedná se o nácviky učebních dovedností, o rozvoj samostatnosti a nalezení vlastního učebního stylu. Kontrakty, jejichž plnění je ve finální fázi řádně kontrolováno, mohou tyto dovednosti průběžně rozvíjet a upevňovat.

Na závěr podkapitoly si dovolíme připojit další vlastní postřehy spojené se zaváděním zmíněných metod. Ve výzkumném šetření (Machů, 2009) jsme také srovnávali výpovědi nadaných žáků vzdělávaných podle obohacujícího kurikula a nadaných žáků, vzdělávaných nediferencovaně. Bylo zjištěno, že používání aktivizujících výukových metod jako jediného prostředku rozvoje nadaných žáků nedostačuje v naplňování jejich specifických vzdělávacích potřeb. Je nutné, aby byl nabízen diferencovaný přístup. I když některé typy aktivizujících metod, popř. metod komplexních s aktivizujícími prvky v sobě již diferenciaci zahrnují ve formě individuálního pojetí úkolu (např. volné psaní, brainstorming, tvorba kreativního textu, diskusní metody,...), jiné aktivizující metody vyžadují diferenciaci (např. skupinová práce, partnerská výuka, didaktické hry, I.N.S.E.R.T., ...). Uvnitř těchto metod proto doporučujeme vymezení tzv. standardních, nadstandardních, popř. doplňujících úloh, přičemž si každé z dětí může vybrat přiměřenou variantu na základě svého nadání a jiných momentálních dispozic.

Dále jsme zjistili, že pokud výukové metody umožňují nadaným dětem hlubší přístup, tvořivé a kritické myšlení, je vhodné pro nadané děti snížit jejich „střídání“. Nadané děti se potřebují na úkol déle koncentrovat, zvažovat různé alternativy atd., a proto považují časté střídání nejrůznějších metod za rozptylující. Nadaným dětem by měl být nabídnut delší časový limit v průběhu práce na problémových úkolech. Nadaní žáci se však na druhé straně shodují v tom, že jednoduché činnosti, na kterých často pracují automaticky a bez většího přemýšlení, by se měly častěji mezi sebou střídát (kvantita těchto úkolů by se měla u nadaných dětí snížit). Prostor pro specifické vzdělávací potřeby nadaných žáků můžeme získat diferencováním aktivit (viz předchozí text).

Ve výuce se nám také osvědčilo prokládání aktivizujících metod metodami frontálními, které i nadaným dětem poskytly urovnání a zpřehlednění nabytých znalostí. Doporučujeme tedy „neabsolutizovat“ žádnou metodu nebo strategii, neboť nejen hromadná výuka, ale i jednostranně používané aktivizující a problémové metody nebo diferencované úkoly mohou na žáky působit negativně.

5.3.3 Modifikace prostředí výuky

Současní autoři se shodují v tom, že role prostředí má významný vliv na talent dítěte. Tuto skutečnost jasně ilustrují i modely nadání, v nichž faktory prostředí hrají nezastupitelnou roli (např.: psychosociální model A. J. Tannenbauma, Gagného diferencovaný model nadání a talentu, Mönksův vícefaktorový model nadání). Na tomto místě bychom mohli uvažovat o působení rodinného prostředí, vrstevnických skupin a dalšího blízkého okolí. Vzhledem k zaměření publikace se orientujeme na prostředí školní, výukové.

Úprava školního prostředí zahrnuje nejen psychosociální, ale i materiální zabezpečení. Co se týče psychosociálních podmínek, popisuje charakteristické znaky podporujícího prostředí Jurášková (2003):

- *Orientace na dítě*: Akceptace zájmů a potřeb žáka.
- *Nezávislost*: Podpora samostatnosti, iniciativy a vlastních způsobů řešení.
- *Otevřenost*: Otevřenost k novým myšlenkám, lidem i věcem.
- *Akceptace*: Akceptování názorů a řešení a nedirektivní pedagogický přístup.
- *Komplexnost*: V psychologické oblasti znamená podnětné úlohy a sofistikované metody, v materiální oblasti je to množství materiálů, pomůcek a informačních zdrojů.

- *Nekonkurenčnost*: Nevhodné je porovnávání výkonů jednotlivých žáků navzájem s cílem poukazovat na chyby a vyzdvihovat některé jedince na úkor jiných.
- *Flexibilita*: Pružnost v rozvrhu, v přístupech, v kritériích hodnocení, v učitelových požadavcích.
- *Mobilita*: Pohyb v rámci třídy, přístup k různým materiálům, k vybavení a k akcím mimo školu.

Modifikace prostředí se vztahuje i k flexibilní nabídce obohacujících edukačních programů a k materiálnímu zabezpečení výuky. Učitelé často postrádají dostatečný počet výukových pomůcek, encyklopedií, atlasů, nehledě na fakt, že doposud neexistují učebnice pro výuku talentovaných dětí, které by podporovaly individualizační principy.

V zahraničních publikacích nalzáme několik možností obohacování výukového prostředí a zároveň nejrůznější nabídky programů pro rozvoj talentovaných dětí (Robertsová, 2005, Davis, Rimmová, 1998). Z návrhů vybíráme ty, které jsou již realizovány (alespoň omezeně co se týče kvantity) v České republice:

- *Učební centra*: Zřizují se v rámci školy, v naší republice častěji při institucích pro volný čas dětí a mládeže. Učební centrum je bohaté na vystavené materiály, jež mohou být zaměřeny na humanitní vědy, matematiku, přírodopis aj. Exponáty mohou sloužit jako motivační výuková fáze, popřípadě učební centra mohou mít podmínky pro organizování tematicky zaměřených workshopů, v nichž děti pracují reálnými pomůckami a problémy.
- *Místnost pomůcek*: Má obdobný účel jako učební centrum. V České republice je tato možnost hojně využívána. Tzv. místnosti pomůcek mohou být nejrůznější speciální učebny, školní knihovna, laboratoře aj. Propojením s výše zmíněnými principy (s obohacením obsahu a procesu) můžeme docílit velmi kvalitní výuky, která respektuje vzdělávací potřeby nadaných dětí.
- *Výlety*: Tematicky zaměřené školní výlety mohou být dobrým prostředkem pro obohacení dětí. Vlivy nejrůznějšího prostředí navíc znásobí působení výše zmíněných edukačních strategií.

- *Soutěže a olympiády*: Příprava na soutěž je výhodným obohacujícím prostředkem nadaných dětí. Soutěže jsou pravidelně pořádány většinou škol či jinými vzdělávacími institucemi. Talentovaným dětem umožňují rozvoj jejich zájmů a zprostředkovávají kontakty s podobně zaměřenými jedinci. Soutěže budují u dětí pocit zodpovědnosti a nabízejí možnost poměření vlastních schopností a dovedností s jinými nadanými dětmi.
- *Internetové kurzy*: Internet je bohatou informační základnou nejen pro nadané děti. Také v České republice existují různé online kurzy, které jsou studenty vítány. Pro děti s přírodovědným talentem je provozován projekt Talent, který je doplněn o pravidelné osobní setkání účastníků.
- *Mentoring*: Mentory se mohou stát učitelé, rodiče, anebo jiné osoby, jež jsou odborníky v oblasti zájmu dítěte. Mentoring může mít formu osobního setkání s odborníkem, korespondenčního studia, anebo komunikace přes jiné zdroje. Zahraniční zkušenosti s tímto postupem jsou velmi pozitivní, i když jde o finančně nákladnější program.
- *Tutoring*: Tutorem se stává nadanější anebo starší žák, který pomáhá svému spolužáku s učivem. Jde vlastně o jedince, který na určitou dobu přijímá roli učitele.
- *Asistent pedagoga*: Asistenti pedagoga byli doposud v České republice přiřazováni k integrovaným dětem se specifickými poruchami učení a chování anebo k jinak hendikepovaným žákům. V dnešní době jsou pedagogičtí asistenti doporučováni i k talentovaným dětem. Avšak počet asistentů u talentovaných dětí je v porovnání s asistenty u jiných dětí nesrovnatelně nižší.
- *Sobotní programy a letní campy*: Bývají pořádány některými školami nebo jinými institucemi v České republice. Tyto volnočasové programy jsou velmi rozšířené v zahraničí, např. v USA, Německu a Nizozemí.

5.3.4 Modifikace výsledků vzdělávání

Talentovaní žáci mohou v některých ohledech napodobovat výsledky práce dospělých profesionálů. Takové učební produkty mohou mít například formu velmi kvalitního referátu, propracovaného projektu, zdařilé slohové práce, anebo sofistikovaných a kreativních veršovaných textů. Vysokou kvalitu kognitivního rozvoje projevují i brzkým porozuměním, hlubkým učením či kladením otázek, které zrcadlí používání vyšších úrovní myšlení.

Právě tyto okamžiky jsou novými zdroji motivace a síly pro pedagogy, nabízející nadaným dětem podmínky pro rozvoj jejich talentu.

Na druhé straně, jiné produkty činnosti nadaných žáků nemusí ani zdaleka dosahovat běžných výukových standardů. Jedná se například o dodržování formálních požadavků školy, které žáci často považují za zbytečné - úprava sešitu, psaní zápisů, psaní úhledným písmem, popis postupu práce, psaní osnov u slohových prací aj. Někteří autoři (např. Jurášková, 2003, Freemanová, 1998) dávají tyto projevy dětí přímo do souvislosti s kvalitou jejich myšlení, s uplatňováním intuitivního a kreativního myšlení a zaměřením pozornosti na podstatné stránky práce. Proto považují za nevhodné nutit nadaným dětem tato formální kritéria a tím utlumovat jejich schopnosti, které mohou být v budoucnu přínosem pro společnost. S autorkami se shodujeme, alespoň co se týče původu těchto projevů. Dovolíme si však striktně nesouhlasit s požadavkem dávat jakékoli úlevy talentovaným dětem vzdělávaným segregáčně či integračně oproti ostatním dětem. Navrhujeme raději pro všechny žáky třídy snížit kvantitu těchto činností, více je prokládat aktivizujícími a jinými problémovými metodami a vysvětlit potřebnost respektování formálních požadavků školy, kterými naplňujeme nejen kognitivní a psychomotorické, ale zejména afektivní cíle hodiny (např. nácvik učebních dovedností, integrace nadaného dítěte do společnosti).

Významné rozdíly mezi kvalitou výsledků vzdělávání evidujeme i v rámci jednotlivých akademických předmětů. Často to mohou být i obory úzce související, v nichž by mohl nadaný žák využívat svůj individuální potenciál, konkrétní druh talentu (např. matematika a fyzika). V tomto případě nízká úroveň produktů činnosti pouze v jednom z předmětů pramení z nedostatku motivace, z používání nevhodných edukačních strategií ze strany učitele, aj. Tento stav může být určován i skrytými vlivy prostředí. Jako ilustraci problému zmiňme případ chlapce, který vynikal ve fyzice, avšak naprosto selhával v matematice. Po důkladnější diagnostice vyšlo najevo, že chlapec je vychováván pouze svojí matkou, ke svému nevlastnímu otci má poměrně negativní vztah, a proto je ochoten respektovat pouze pokyny učitelky fyziky - ženy a ne pana učitele matematiky.

Vraťme se nyní zpět k problému, který je spojen s úpravou výsledků vzdělávání v prostředí integrované třídy. Modifikace výsledků vzdělávání vycházejí z předchozích úprav vyučovacího obsahu, procesu a prostředí. Co se týče modifikace obsahu výuky, máme možnost nabízet nadstandardní úkoly, které korespondují s vyššími cíli Bloomovy kognitivní taxonomie a jejichž výsledky mohou být kvalitnější produkty činnosti. Obdobná situace existuje v průběhu používání aktivizujících metod s využitím problémového a kreativního

myšlení. V neposlední řadě je to již několikrát zmiňované ovlivňování výsledků práce výukovým prostředím.

5.3.5 Modifikace hodnocení

Školní hodnocení je činnost, která může svými důsledky značně ovlivnit další vývoj žáka. Zasahuje motivaci k učení, působí na jeho sebeúctu a sebehodnocení, ovlivňuje vztahy sociálního okolí k žákovi a může poznamenat jeho budoucí studijní nebo pracovní kariéru.

Zaměříme-li se na talentované děti, ty mohou díky svým vlohám a schopnostem daleko rychleji a kvalitněji přijímat a zpracovávat informace a jednodušeji tak dosahovat či přesahovat cíle výuky. Naopak některé méně nadané děti nemohou i přes maximální vynaložené úsilí ani zdaleka těchto výstupů dosáhnout. Nabízí se zde otázka, zda by měl učitel diferencovat i při hodnocení nadaných žáků.

Jednodušší to bude s odpovědí, pokud je žák vzděláván ve výběrové třídě pro nadané. Zde si mohou učitelé dovolit celkově zvednout pomyslnou „laťku“ v hodnocení práce všech dětí. Obtížněji budeme hledat odpověď v případě, je-li dítě edukováno v běžné integrované třídě, kde navíc silně převažuje hodnocení známkou. Pokud bychom nadaného žáka známkovali přísněji, byl by náš přístup velmi neprofesionální a netaktní k talentovanému žákovi, ale i k ostatním. Na druhou stranu, rozhodli bychom se všechny děti známkovat pouze podle jedné škály, nemotivovali bychom talentované děti k lepším výkonům.

Řešení nabízí například Clarková (1988), která za nejideálnější považuje hodnocení slovní, které podporuje vnitřní motivaci nadaných dětí. Tento přístup by se však při všeobecné oblíbenosti známkování na našich základních školách v současné době jen stěží ujal. Proto doporučujeme kompromisní řešení, a to kombinování hodnocení známkou se slovním hodnocením, přičemž diferencující je hodnocení slovní, kterým popisujeme vynaloženou snahu a motivaci.

Dostupné publikace (Jurášková, 2003, Clarková, 1988) navíc doporučují několik zásad při hodnocení výsledků vzdělávání (nejen) talentovaných žáků z pozice učitele, které akceptují některé z jejich typických projevů, jako je například přecitlivělost, perfekcionismus a kladení příliš vysokých cílů.

- *Zásada pozitivnosti:* Hodnocení má především povzbuzující funkci. Proto by měl učitel zdůrazňovat a oceňovat zejména kladné stránky řešení a vzbuzovat u dětí pocit, že si jejich práce váží. Stejně při hodnocení žákovským kolektivem nebo při sebehodnocení by měly být děti vedeny k tomu, aby si všímaly především kladných stránek výkonu. Systematické pozitivní hodnocení pomáhá zvyšovat sebevědomí a realizovat jejich aspirace. Pozitivní přístup však v praxi neznamená, že žáci jsou přesvědčováni o tom, že jejich práce jsou bezchybné, bez ohledu na to, jak jsou vypracovány.
- *Zásada „transparentnosti“:* Kritéria, která jsou posuzována, by měla být všem dětem dostatečně známá, učitelovo hodnocení je transparentní. Na druhou stranu, individuální hodnocení by mělo být věcí mezi žákem a učitelem a jen pokud žák sám souhlasí, může jej sdílet se svými spolužáky. Není vhodné, když učitel vyhláší výsledky nahlas před celou třídou. S touto zásadou souvisí i nevhodnost porovnávání prací se zdůrazňováním nejlepších a nejhorších výkonů. Nejsou doporučovány ani soutěživé aktivity pro jednotlivce v rámci třídy, které jsou motivující pouze pro vítěze. Navrhujeme tyto metody nahradit skupinovými činnostmi, které vedou ke spolupráci a rozvíjejí pocit sounáležitosti.
- *Zásada individuálního přístupu:* Zásada úzce souvisí s výše citovanou zásadou transparentnosti. Učitel se vyjadřuje k žákovu výkonu individuálně a své hodnocení adresuje danému jedinci. Zejména pokud dítě neprospívá, anebo patří do skupiny výjimečně nadaných dětí či dětí s jinými specifickými vzdělávacími potřebami, může učitel za určitých podmínek nabídnout vlastní způsob hodnocení, který by vycházel z individuálně upravených kritérií výkonu. Tato kritéria mohou být s konkrétním žákem sjednána formou učebních smluv, popřípadě v rámci individuálního vzdělávacího plánu. Další možností individualizace je například použití „mastery learning“ od B. S. Blooma při hodnocení a známkování. To znamená, pokud některé děti nedosáhnou požadavků úspěšného vypracování testu nebo práce, jsou požádány, aby činnost opakovaly a opravovaly až do doby, dokud stanovené úrovně nedosáhnou. U talentovanějších dětí se takto ušetřený čas může stát prostorem pro řešení skupinových či individuálních obohacujících aktivit.

Významnou součástí evaluačních aktivit se stává i *sebehodnocení*. Doporučujeme, aby byly sebehodnotící aktivity zařazovány co nejčastěji, minimálně po splnění kratšího tematického vyučovacího celku. Cílem není pouze hodnocení vlastního výkonu, ale také samotného procesu, díky němuž si děti uvědomují vlastní metakognitivní schopnosti. Sebehodnotící aktivity mohou nabývat nejrůznějších forem, např. kreslení různě se tvářících „smajlíků“, vymalování obrázku „smutnými“ či „veselými“ barvami, pohyby těla, u starších školních dětí slohová práce nebo klasický autoevaluační dotazník.

Hodnocení učitelem a sebehodnocení navrhuje doplnovat i tzv. *hodnocením vrstevníkem či žakovským kolektivem*. Tento typ evaluace nabývá uplatnění například při prezentaci referátů, výsledků projektu, mluvního projevu a při čtení prací dětí. Aplikace přístupu může být efektivní jak pro hodnoceného, tak pro hodnotitele. U žáků hodnotitelů je postupně rozvíjena jejich počáteční úroveň hodnocení typu „líbí - nelíbí“ na vyšší pojetí hodnocení, v němž si postupně všímají nejrůznějších detailů projevu, uvědomují si kritéria hodnocení, dospívají ke konstruktivní kritice a navíc rozvíjejí vlastní mluvený (popř. psaný) projev. Žák hodnocený poté dostává zpětnou reakci od vrstevníků, učí se přijímat pochvaly i případné výtky.

Kombinací zmíněných typů hodnocení a jejich šetrnou aplikací můžeme zmírnit problémy talentovaných žáků vyplývající z jejich typických charakteristik a pomoci všem žákům v hledání jejich reálného sebeobrazu.

Název hodiny: **Můj domov**

Autorky hodiny: PhDr. Vladimíra Neužilová, Mgr. Eva Machů, Ph.D.

Předmět: rodinná výchova nebo slohová výchova (2 - 3 vyučovací hodiny)

Třída: 6.

Metody: volné psaní, diskuse, přímka postojů, tvorba textu (podrobněji o metodách v kapitole 5.3.2)

Individuální přístup k nadaným žákům: aktivizující výukové metody, doplňující úkol

1. Úkol: Kde je doma?

a) Pohodlně se posaďte, zavřete oči a představte si sami sebe...(motivační fáze; učitel popisuje domov – pocity, vůně, zvuky atd.)

b) volné psaní na téma „kde je doma“

2. Úkol: Vyber z nabídky pouze jednoznačné výroky a zapiš do sloupců:

Každý člověk má domov, když:

Člověk nemá domov, když:

- žije s rodiči, zboří mu dům, má svoji rodinu, je malé dítě, je starý a žije v domově důchodců, vlastní velký dům, žije sám, má vlastní byt, nemá se kam vrátit, vystěhuje se za hranice země, vlastní stůl a postel, má vlastní děti, neplatí nájem, ...

b) Vymysli další důvody.

c) Prodiskutuj se sousedem.

d) Diskuse v kruhu.

3. Úkol: Vyjádři na přímce postojů svůj názor k výroky: Každý člověk má svůj domov. Každý jednou domov opustí. Domov mají jenom malé děti. Staří lidé mají žít v domově důchodců. Kdo nemá domov, může si za to sám. Domov je tam, kde člověk bydlí. Kdo žije v cizí zemi, nemá domov. Zvířata nemají domov. Člověk může mít více domovů.

4. Úkol: Napiš souvislý text na téma „můj domov“ formou volného psaní.

5. Úkol: Přepřacuj text. Piš na základě níže stanovených bodů. V další tabulce nalezněš, co má tvůj text obsahovat (kritéria hodnocení).

1. Popiš: Jak vypadá celek Jaké jsou detaily Použij přirovnání	2. Vyjádři, co se ti tam líbí Jak se tam cítíš Jaké vůně tam jsou Kdo tam je s tebou	3. Co tě napadne, když se vyslovíš domov K čemu je domov dobrý Jaký má pro člověka význam
--	--	--

Co budeme hodnotit?	
Splnění zadání (postup podle bodů)	Slovní zásobu. Neopakovat stejná slova.
Zajímavý obsah, originalita	Užití spisovných slov.
Volbu zajímavých sloves, příd. jmen	Členění textu na odstavce
Užití přirovnání, popisu osob, věcí a pocitů	Pravopisnou správnost

Doplňující úkol: Vyber si jednu z popisovaných oblastí tvého textu (např.: Jaké vůně jsou v domě?, Kdo je se mnou doma?, Jaký má domov pro člověka význam?) a pokus se ji „přebásnit“.

6. Úkol: Ve skupinách si práce vzájemně přečtěte, ohodnoťte podle zvolených kritérií a vyberte nejlepší práci, kterou její autor přečte před třídou. (Třída poté společně ohodnotí vybrané práce).

Název hodiny: **Páteř**

Autorka hodiny: Mgr. Bohuslava Andonovová

Předmět: přírodopis, (1 vyučovací hodina)

Třída: 8.

Metody: I.N.S.E.R.T., pětilístek (podrobněji o metodách v kapitole 5.3.2)

Individuální přístup k nadaným žákům: aktivizující výukové metody, nadstandardní úkol

1. Úkol: Evokace

Napište, co se Vám všechno vybaví při vyslovení pojmu „páteř“ (zjištění prekonceptů).

2. Úkol: Rozbor textu pomocí I.N.S.E.R.T.

Žáci samostatně rozebírají text pomocí znamének I.N.S.E.R.T., (nadstandardní úkol - dobrovolníkům nabízíme možnost pracovat s více znaménky)

Původ textu: BIČÍK, V., ČERNÍK, V., MARTINEC, Z. *Biologie člověka. Učebnice pro 8. ročník základní školy a nižší ročníky gymnázií*. Brno: SPN, 1998. Strana 57, článek Mícha.

3. Úkol: Reflexe:

Metoda: pětilístek (žáci doplňují slova do předtištěného textu na papíře) s následnou prezentací

co (podstatné jméno) -----

jaké to je (přídavné jméno) -----

co dělá (sloveso) -----

proč je důležitá (věta) -----

přejmenování (synonymum) -----

Název hodiny: **Zdravý životní styl**

Autor hodiny: Mgr. Eva Machů

Předmět: přírodopis, výchova ke zdraví (motivační hodina)

Třída: 7. - 8.

Metody: volné psaní, skupinová práce, pojmová mapa, prezentace (podrobněji o metodách v kapitole 5.3.2)

Individuální přístup k nadaným žákům: aktivizující výukové metody.

1. Úkol: Volné psaní:

V průběhu následujících deseti minut napiš, co podle tebe znamená zdravý životní styl

2. Úkol: Skupinová práce:

Rozdělte se do skupin. Své odpovědi prodiskutujte. Vytvořte pojmovou mapu s centrálním pojmem „zdravý životní styl“. Vytvořené pojmové mapy s vlastním komentářem prezentujte před třídou.

Název hodiny: **Plody, jejich stavba, rozdělení a šíření**

Autor hodiny: Mgr. Bohuslava Andonovová, Mgr. Eva Machů, Ph.D.

Předmět: Přírodopis (2 vyučovací hodiny)

Třída: 7.

Metody: expertní skupiny, skupinová práce (podrobněji o metodách v kapitole 5.3.2)

Individuální přístup k nadaným žákům: aktivizující výukové metody, náročnější úkol v expertní skupině

1. Úkol (1.vyuč. hodina): Práce v expertních skupinách:

Učitel použije namnožený text o plodech z učebnice BIČÍK, V., BIČÍKOVÁ, L., ČERNÍK, V., MARTINEC, Z. *Zoologie – botanika. Učebnice pro 7. ročník základní školy a nižší ročníky gymnázií*. Brno: SPN, 1999. Text „Plody a semena“ ze strany 86 – 87 rozstříháme na 4 části (doporučujeme texty odlišit co do náročnosti):

1. část = stavba a rozdělení dužnatých plodů
2. část = stavba a rozdělení suchých plodů
3. část = a) šíření plodů a semen
4. část = b) šíření plodů a semen

Děti rozdělíme do kmenových skupin po čtyřech (máme čtyři texty). Do kmenových skupin rozdáme čtyři odlišné texty, nejlépe očíslované. Obtížnější texty směřují do rukou talentovanějších dětí (pozn. Neprovádíme selekci. Děti nevědí, který text je snadnější, a který náročnější. U dětí, které znají užité metody, necháme možnost volného výběru).

Následně žáci vytvoří expertní skupiny, kde se sejdou jedinci se stejnými texty podle shodných čísel (je nutné dopředu vymezit limit práce). V expertní skupině mají za úkol texty samostatně pročíst, poté prodiskutovat, naučit se, jak informaci „vysvětlit“ a vymyslet kontrolní otázky (max. 3) pro ostatní z kmenových skupin. Po vypršení limitu se žáci vracejí do kmenových skupin, kde od nejnižšího čísla vysvětlují svoji problematiku, „vyučují“ a pokládají kontrolní otázky. Ostatní děti si tvoří zápisky.

V závěrečné fázi doporučujeme pedagogům provést shrnutí, popř. společně napsat stručný zápis do sešitu.

2. Úkol (2.vyuč. hodina): Třídění plodů, skupinová práce:

Úkol do skupin (doporučujeme vytvořit různorodé skupiny): Množství plodů se dá třídit. Hledejte kritérium třídění, pojmenujte druhy plodů a přiřaďte k nim příklady.

Děti mají k dispozici učebnice a atlasy s obrázky plodů (popř. nástěnné obrazy plodů), archy papíru, barevné fixy, pastelky, lepidla.

Následuje prezentace skupinových prací.

Název hodiny: **Dívka s pomeranči**

Autor hodiny: Mgr. Eva Machů, Ph.D.

Předmět: literární výchova (6 vyučovacích hodin)

Třída: 7. - 8.

Pomůcky: GAARDNER, J. *Dívka s pomeranči*. Praha: Albatros, 2004. (knihu pro každého žáka nebo do dvojice)

Metody: samostatné čtení, časová přímka, tvorba textu, horká židle, ulička pravdy, brainstorming, hraní rolí, diskuse v kruhu (podrobněji o metodách v kapitole 5.3.2)

Individuální přístup k nadaným žákům: aktivizující metody, doplňující úkoly, nadstandardní úkoly, samostatné čtení

1. Úkol: Samostatné čtení, práce ve dvojicích

Děti samostatně čtou příběh od strany 7 do strany 16. Rychlejší čtenáři mohou číst až do strany 20. Učitel pravidelně prochází po třídě a kontroluje děti. (Pozn.: Úryvek obsahuje text o tom, jak chlapec najde v kočárku svého nevlastního bratra dopis od svého vlastního otce, který před několika lety zemřel. Dopis je adresován přímo jemu.)

Poté žáci ve dvojicích tvoří „časovou a vztahovou přímku“. Děti heslovitě zaznamenávají děj úryvku, vztahy mezi a postavami a jejich činy. Následuje prezentace „přímek“.

2. Úkol: Tvorba textu (samostatná práce):

Představ si sám (sama) sebe v kůži hlavního hrdiny. Napiš dopis otci do minulosti. Co by jej asi zajímalo z Tvého života? Odpověz otci na jeho otázky. Polož otci své vlastní otázky.

3. Úkol: Čtení dopisů, „horká židle“, ulička pravdy“:

Děti prezentují své práce (může být i ve skupinách).

Do „horké židle“ usedá žák v roli chlapce. Pokud nenalezneme dobrovolníka, vybereme dítě, které mělo co nejvíce „prožitý“ text. Do horké židle může usednout i učitel. Pedagog vybízí děti, aby se situovali do role otce a kladly „chlapci“ otázky.

Role mohou být vyměněny, tj. v horké židli usedne osoba v podobě otce.

Doporučujeme sedět v kruhu.

Děti vytvoří tzv. uličku pravdy. Uličkou prochází chlapec a děti mu v roli otce sdělují nejrůznější informace (např. o tom, jak vyrostl, jak je na něj hrdý).

4. Úkol: Samostatné čtení (úryvek str. 24 - 27, rychlejší čtenáři mohou pokračovat dál).

+ Brainstorming: Na co všechno mohla dívka potřebovat tolik pomerančů?

5. Úkol: Práce ve dvojicích: Napiš a sehraji scénku (dialog) mezi chlapcem a dívkou v tramvaji.

6. Úkol: Samostatné čtení str. 95 – 102 (max. str. 108), diskuse v kruhu.

Název hodiny: **Kocour**

Autor hodiny: PhDr. Vladimíra Neužilová

Předmět: Literární výchova (2 - 3 vyučovací hodiny)

Třída: 6. - 7.

Metody: samostatné čtení a nácvik přednesu, brainstorming, práce s textem (dvojité, trojité deník), samostatná práce, práce ve skupinách – tvorba textu, inscenační metoda (podrobněji o metodách v kapitole 5.3.2)

Používaný materiál: Báseň Jana Skácela - Uspávanka s hloupými kocoury a paní myší. (SKÁCEL, J. *Básně pro děti*. Brno: Blok, 1996)

Individuální přístup k nadaným žákům: aktivizující metody, doplňující úkoly, nadstandardní úkoly

1. Úkol: Čtení básně:

Nacvičte si samostatně čtení a přednes básně.

Čtení a přednes básně.

2. Úkol: Brainstorming:

Odpovězte písemně na otázku: „Proč by kocouři zemřeli hladu, kdyby snědli myš?“

Společná diskuse.

3. Úkol: Dvojité deník (pro zájemce trojité deník):

Žák vybere z básně myšlenku, která jej zaujala. Napíše komentář, zdůvodní, proč vybral právě tuto myšlenku. Co mu myšlenka připomněla? Jaké otázky v něm vyvolala?

Zájemcům nabízíme „trojité deník“ – vyplnění posledního sloupce.

Moje jméno:		
Myšlenka	Můj komentář	Komentář spolužáka, spolužačky

Následuje prezentace myšlenek ve třídě.

4. Úkol: Práce ve skupinách (smíšené skupiny, 4 – 8 dětí):

Skupiny žáků mají možnost vybrat si jednu z následujících rolí a pracovat na zvoleném úkolu:

a) „ilustrátoři“: Nakresli ilustrovanou osnovu příběhu.

b) „soudci“: Rozepiš radu kocourů, soud sehrajte.

c) „spisovatelé“: Přepiš příběh do prózy, připoj vlastní zakončení.

d) „režisér a herci“: Sepište a sehrajte příběh jako krátké div. představení.

e) „přepisovatelé“: Přepiš příběh do krátké povídky, zvířata nahraď lidmi.

Učitel určí maximální počet žáků v každé skupině a koriguje hladký průběh skupinové práce.

Následuje prezentace prací.

Literatura

BORLAND, J. H. *Planning and Implementing Programs for the Gifted*. New York and London: Teachers College Press, 1989. ISBN 0-8077-2967-1.

BUSCHOVÁ, K., REINHARTOVÁ, U. *Theoretische Grundlagen zum Begabungsbegriff*. [on-line] 2005. Dostupné na: http://www.phlinz.at/typo3/fileadmin/paedak_upload/institute/begabt/Theoretische_Grundladen_05.pdf.

BUTLER POROVÁ, N. Gifted children: Who is at risk for underachievement and why? In KATZKO, M. W., MÖNKES, F. J. *Nurturing Talent. The Fourth Conference of the European Council for High Ability*. Assen (Netherland): Van Gorcum, 1995. p. 252-261. ISBN 90-232-3033-7.

CAMPBELL, R. J. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-516-4.

CLARKOVÁ, B. *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. London: Merrill Publishing Company, 1988. ISBN 0-675-20832-7.

CROPLEY, A., McLEOD, J. *Fostering Academic Excellence*. Oxford: Pergamon Press, 1989. ISBN 0-08-036460-8.

ČERMÁK, V., TURINOVÁ, L. *Nadání žáci na základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-715-X.

DAVIS, G. A., RIMMOVÁ, S. B. *Education of the Gifted and Talented*. Needham Hights: Allyn & Bacon, 1998. ISBN 0-205-27000-X.

DE HAAN, R. F., WILSON, R. C. Identification of the Gifted. In HENRY, B. C. (ed.) *The Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Gifted Education*. Chicago: NSSE, 1958, p.166-203.

DOČKAL, V. K problémom definovania pojmov nadanie a talent. *Československá psychologie*, 1983, roč. 27, č.2, s.120-135.

DOČKAL, V. a kol. *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN, 1987.

DOČKAL, V. *Talent nie je dar*. Bratislava: Smena, 1989.

DOČKAL, V. Výber nadaných detí. Etické, koncepčné a metodologické problémy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1999, roč.34, č.2, s.113-123.

DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

DOČKAL, V. Nadání, to nejsou jen geny. *Učitel'ské listy*, r. 2006, č.4, s. 5-6.

DOSTÁL, P. *Pokročilé metody analýz a modelování v podnikatelství a veřejné správě*. Brno: CERM, 2008. ISBN 978-80-7204-605-8.

FELDMAN, D. H., MORELOCKOVÁ, M. J. High IQ children, Extreme Precocity, and Savant Syndrome. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1997. p.439 – 482. ISBN 0-205-26085-3.

FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007.

FOŘTÍKOVÁ, J. (ed.) *Úspěšná výuka mimořádně nadaných žáků*. Praha: Triton, 2008.

FREEMANOVÁ, J. *Gifted children*. London: International Medical Publishers, 1979. ISBN 0-85200-250-5.

FREEMANOVÁ, J. Identifying the able child. In KERRY, T. (ed.) *Helping and finding the able child*. GB: Groomhelm, 1983. ISBN 0-7099-1514-4.

FREEMANOVÁ, J. *Educating the Very Able. Current International research*. London: Stationery Office, 1998. ISBN 0113501005.

GAGNÉ, F. Transforming gift into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, vol.15, no.2, 2004, p.120-134. ISSN 1359-8139.

GALLAGHER, J. J., KIRK, S. A. *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1989. ISBN 0-395-43218-9.

GALLAGHER, J. J., GALLAGHER, S. A. *Teaching the Gifted Child*. Boston: Allyn and Bacon, 1994. ISBN 0-205-14828-X.

GEARHEART, B. R. *The exceptional students in regular classrooms: challenges, services and methods*. NY, London: Maxwell Macmillan International, 1992. ISBN 0023412208.

GOULD, S. J. *Jak neměřit člověka*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-168-9.

HELLER, A. K. Individual (Learning and Motivational) Needs versus Instructional Conditions of Gifted Education 1. *High Ability Studies*, 1999, vol.10, no.1, p.9-21.

HRABAL, V. HRABAL, V. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0319-5.

HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. Praha: UK, 2005. ISBN 80-7290-213-X.

JARKOVSKÁ, J. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělávání*. Brno: Nesehnutí, 2003. ISBN 80-903228-2-4.

JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát, 2003. ISBN 80-89005-11-X.

JURÁŠKOVÁ, J. Nárys problematiky nadaných dívek. *Komenský*, 2004, č. 4, s.38-43. ISSN 0323-0449.

JŮVA, V., JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-062-X.

- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Olomouc: UP, 2001. ISBN 80-244-0217-3
- KERROVÁ, B. Guiding Gifted Girls and Young Women. In HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J., SUBOTNIKOVÁ, R. F. *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier, 2000. ISBN:0-08-043796-6.
- LANDAU, E. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4.
- LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-89018-53-X.
- LEYDENOVÁ, S. *Helping the child of exceptional ability*. London: Croom Helm, 1985. ISBN: 0-7099-1635-3.
- MACKENSIEOVÁ, M. *Characteristics of Gifted and Talented Children and Possible Associated Problems*. [on-line] 2004. Dostupné na <http://www.qagtc.org.au/charprob.htm>
- MACKINTOSH, N. J. *IQ a inteligencia*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-9489.
- MACHŮ, E. Názory učitelů základní školy na rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných žáků (vhled do výzkumné sondy). In KNECHT, P. (ed.) *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik (v disertačních pracích studentů doktorských studijních programů)*. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-210-4163-3.
- MACHŮ, E. *Vliv integrovaného obohacujícího kurikula na žáky s nadáním v předmětu český jazyk a komunikace*. Disertační práce. Brno: PdF MU, 2009.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MESÁROŠOVÁ, M. *Nadané deti, poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti*. Prešov: Manacon, 1998. ISBN 80-85668-64-5.
- MÖNKS, F. J., YPENBURGOVÁ, I. H. *Nadané dítě*. Praha: GRADA, 2002. ISBN 80-247-0445-5.
- MONTGOMERYOVÁ, D. Supporting the Bright Dyslectic in the Ordinary Classroom. In *Educating Able Children. Journal of N.A.C.E.* Spring 2000, issue 4, p. 23-31. ISSN 1367-1960.
- MÜLHAUSEROVÁ, H., NEUŽILOVÁ, V. *Metodický průvodce k pracovnímu sešitu Český jazyk a komunikace pro 5. ročník*. Znojmo: Tiskárna Sládek Znojmo, 2007.
- MUSIL, M. *Cesty k nadání*. Bratislava: Smena, 1985
- MUSIL, M. *Talenty cez palubu*. Bratislava: Smena, 1989.
- NEUŽILOVÁ, V. *Český jazyk a komunikace*. Znojmo: Tiskárna Sládek Znojmo, 2007.

NOVOTNÁ, L. Domácí vzdělávání jako forma vzdělávání nadaných „underachievers“. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů I*. Olomouc: Votobia, 2003. ISBN 807220163-8.

OSTATNÍKOVÁ, D., LAZNIBATOVÁ, J., JURÁŠKOVÁ, J. *Spoznajte nadané dieťa: rodičom, psychologom a pedagógom*. Bratislava: Askleipos, 2003. ISBN 80-7167-068-5.

PLHÁKOVÁ, A. *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: UP, 1999. ISBN 80-224-0020-0.

PORTEROVÁ, L. *Gifted Young Children. A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press, 1999. ISBN 0335-20552-6.

PORTEŠOVÁ, Š. *Typologie nadaných dětí*. [on-line] 2004. Dostupné na: <http://www.phil.muni.cz/psych/nadane/page25.html>

PORTEŠOVÁ, Š. *Typické projevy chování nadaných dětí – jak můžeme nadané dítě poznat?* [on-line] 2004. Dostupné na: <http://www.phil.muni.cz/psych/nadane/page32.html>

PORTEŠOVÁ, Š. Čeho se nadané děti bojí? In LAZNIBATOVÁ, J., OSTATNÍKOVÁ, D. *Špecifická vývinu a realizácia potenciálu nadaných detí*. Bratislava: LFKU, 2005.

PORTEŠOVÁ, Š. Rozumově nadané děti se specifickými poruchami učení ve školním kontextu – problém nebo výzva pro učitele? In *Pedagogika*, 2007, roč. 62, č. 1, s. 47-56. ISSN 0031- 3815.

PUGHOVÁ, S. Developing a Foundation for Independent study. In JOHNSENOVÁ, S. K., KEDRICK, J. (ed.) *Teaching strategies in gifted education*. USA: Prufrock press, 2005. p. 51-63. ISBN 1-59363-170-7.

PÝCHOVÁ, I. K výuce nadaných a talentovaných žáků. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 2, s.329-338.

PÝCHOVÁ, I. Jazykově nadaný žák. Návrh pedagogické metody identifikace cizojazyčného nadání. *Pedagogika*, 1997, roč. 47, č. 2, s. 355-372.

RENZULLI, J. S. The three – ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In STERNBERG, R. J., DAVIDSON J. E. *Conceptions of giftedness*. USA: Cambridge University Press, 1998. ISBN 0-521-26814-1.

ROBERTSOVÁ, J. L. *Enrichment Opportunities for Gifted Learners*. Texas: Prufrock Press, 2005. ISBN 1-59363-020-4.

ROST, D. H. *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann, 2000.

SEELEY, K. Underachieving and Handicapped Gifted. In SEELEY, K., FELDHUSEN, J., van TASSEL BASKA, J. *Excelece and educating the gifted*. Denver: Love Publishing Company, 1989. ISBN 89108-805-0.

SEJVALOVÁ, J. *Talent a nadání - jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: IDM MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-03-7.

STERNBERG, R. J. A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practise. In COLANGELO, N., DAVIS, G. A. *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn & Bacon, 1997. ISBN 0-205-26085-3.

STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-3765.

SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: SPN, 1987.

SVOBODA, M. a kol. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-5458.

TANNENBAUM, A. J. History of Interest in the Gifted. In HENRY, N. B. (ed) *Education for the gifted*. p.21-38. Chicago: NSSE, 1958.

TANNENBAUM, A. J. A History of Giftedness in School and Society In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon, 2000. p. 23-53.

TESAŘ, M. Pedagogicko-psychologické problémy práce s nadanými žiakmi. *Pedagogická revue*, máj-jún 2006, r.58, s.238-252. ISSN1335-1982.

WALLACE, B. A curriculum of opportunity. Developing potential into performance. In SMITH, CH. M. M. (ed.) *Including the Gifted and Talented. Making inclusion work for more gifted and able learners*. London and New York: Routledge, 2006. ISBN 0-415-36109-5.

WALTERS, J., GARDNER, H. The crystallizing experience discovering an intellectual gift. In STERNBERG, J., DAVIDSON J. E. *Conceptions of giftedness*. USA: Cambridge University Press, 1998. ISBN 0-521-26814-1.

WEBB, J. T. Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children. In *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon, 1993.

WEBB, J. T. *Guiding The Gifted Child: A Practical Source for Parents and Teachers*. Scottsdale : Gifted Psychology Press, 2002. ISBN 0-910707-00-6.

WHITMORE, J. R. *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon, 1980. ISBN 0-205-06870-0.

WINEBRENNEROVÁ, S. *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing, 2001. ISBN 1-57542-089-9.