

RIZIKOVÉ SKUPINY, TYPY A PROFILY NADANÝCH ŽÁKŮ (STUDENTŮ)

Lenka Hříbková

UJEP Pedagogická fakulta Ústí nad Labem a UK Pedagogická fakulta Praha

Abstrakt: Ve stati jsou charakterizovány specifické skupiny nadaných žáků, pozornost je věnována projevům, možným problémům a dalším zvláštnostem těchto skupin. Jedná se o nadané děti předškolního věku, nadané adolescenty, nadané dívky, nadané s postižením a s handicapem, nadané děti se specifickými vývojovými poruchami učení, nadané s extrémně vysokým IQ nebo vysoce rozvinutými speciálními schopnostmi a nadané pocházející z kulturních a etnických minorit. Prezentovány jsou osobnostní profily a vybrané typy nadaných, jejichž znalost vede ke zvýšení informovanosti učitelů o tématu a poskytuje vhled do osobnosti těchto žáků. Současně je ale upozorněno na omezenost a redukci deskripce vlastností a projevů těchto typů a na jejich informativně-orientační charakter, který typologie mají.

Úvod

Obecně platí, že každý školský systém je primárně „nastavován“ na majoritní populaci dětí. Měl by ale také poskytovat možnosti pro vzdělávání těm dětem, které patří k minoritním skupinám, včetně mimořádně nadaných. Dnes, díky Vyhlášce MŠMT ČR č. 73/2005 a Informacím k této vyhlášce z roku 2006 (Zapletalová, 2006), byla legislativně upravena pozice mimořádně nadaného dítěte ve škole, a to tak, že tyto děti byly postaveny na stejnou úroveň jako děti se specifickými edukačními potřebami. Mohou jim být rovněž poskytovány specifické podmínky pro vzdělávání např. vytvářením speciálních skupin žáků až tříd pro mimořádně nadané a vytvářením individuálních vzdělávacích plánů již od základních škol atd. Smyslem těchto opatření je zabezpečit pro tyto děti vhodné edukační prostředí i na běžných školách, aby se i zde mohly bezproblémově vzdělávat. Ve Vyhlášce MŠMT ČR č. 147/2011, která je novelizací vyhlášky z roku 2005, se ve výchovně-vzdělávací podpoře mimořádně nadaných dětí, žáků a studentů nic nemění. Změny a úpravy se zde vztahují k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Legislativní zakotvení této problematiky a požadavek vytvářet na školách školní vzdělávací programy, ve kterých má být také zohledněna výchovně-vzdělávací péče o nadané děti, by mohly vytvářet dojem, že byl vytvořen prostor k zavádění integrované i segregované vzdělávací péče o nadané i u nás. Navíc tendence vytvářet, alespoň na velkých školách, poradenská pracoviště, která by byla obsazena speciálním pedagogem, metodikem prevence, výchovným poradcem a školním psychologem, také příznivě podporuje a posiluje výchovně-vzdělávací působení ve prospěch mimořádně nadaných dětí. Klíčovou úlohu v této podpoře má stále učitel. Málo je však zdůrazňováno, že

populace nadaných žáků není homogenní populací. V jejím rámci se setkáváme s různými specifickými skupinami, reprezentují ji různé profily osobnosti a typy nadaných.

Cílem příspěvku je proto poskytnout zejména začínajícím učitelům základní informace o vybraných skupinách a osobnostních profilech nadaných, které jim pomohou získat hlubší vhled do této problematiky. Protože terminologie používaná v této oblasti není jednotná, považujeme za užitečné nejprve stručně charakterizovat vývoj základních pojmů.

Používané pojmy

Společnou a tradiční charakteristikou pojmů nadání a talent je jejich vztah ke schopnostem a užívání pro označení nadprůměrného až vysoce nadprůměrného stupně rozvoje schopností. I když někteří autoři mezi těmito pojmy kvantitativně nebo kvalitativně rozlišují, my užíváme oba pojmy jako synonyma. Domníváme se, že doposud neexistují kritéria, která by obsahově oba pojmy dostatečně rozlišovala.

Když se do popředí zájmu dostalo studium fenoménu nadání u dětské populace a začala se studovat osobnost nadaných dětí, užívání pojmu nadání nebo talent se začalo objevovat i v širších souvislostech. Zkušenosti z praxe totiž stále více poukazovaly na skutečnost, že mimořádnou myšlenkovou produkci i vynikající výkony v různých oblastech podmiňují nejen schopnosti jedince, ale také jeho osobnostní vlastnosti, resp. skladba kognitivních i nekognitivních charakteristik. Širší definice nadání, které se v posledních letech objevují, zahrnují nejen charakteristiky intelektové, ale i tvořivé, motivační a sociální. Je zřejmé, že každá kultura má definovanou vlastní představu o nadání a zejména hodnotové preference oblastí, ke kterým tento fenomén vztahuje. Např. v euroamerické kultuře je tento fenomén vztahován především ke kognitivním charakteristikám jedince, což poukazuje na to, že tato kultura kognitivní charakteristiky jedince preferuje a vysoce hodnotí. V asijských kulturách je zase typičtější vztahování nadání k vysoce rozvinutým sociálním schopnostem (Sternberg, Kaufman, 1999; Phillipson, McCann, 2007). Na konci 20. století se pozornost zaměřila rovněž na studium vztahu mezi osobnostním potenciálem jedince a způsoby jeho interakce s prostředím. Nadání se chápe jako kvalita tohoto vztahu, která podmiňuje podávání vysokých výkonů v některé oblasti (Csikszentmihalyi, Robinson, 1986; Csikszentmihalyi, 1988).

Mimořádně nadané (talentované) dítě buď velmi záhy manifestuje projevy, které jsou typické až pro starší děti, nebo byl u něho opakovaně zjištěn velmi vysoký osobnostní potenciál pro podávání mimořádných výkonů v budoucnosti a nebo dítě již opakovaně podává v určité oblasti vynikající výsledky, které jsou ve srovnání s vrstevníky z hlediska kvantity či kvality výjimečné. Samotné označení „nadané dítě“

může svádět k představě, že existují dvě skupiny dětí (nadané a nenadané). Tendence klasifikovat osobnosti do dvou protichůdných kategorií – duálních osobností je velmi stará. Podle D. K. Simontona (1994) to odkazuje k archetypálnímu původu těchto kategorizací. Sám na dospělých velikánech a historických osobnostech ukazuje, že lze mezi nimi nalézt idealisty a dogmatiky, pesimisty a hloubavce, workoholiky a příživníky, hrdiny a dobrodruhy, svaté i hříšníky. Rovněž poukazuje na to, že se lidé vzájemně liší nejen v inteligenci a motivech, ale že jsou „směsicí“ dalších osobnostních charakteristik. Rozšíření různých dichotomických typologií osobnosti v laické psychologii je však stále běžné, i když ve vědecké psychologii byly podrobeny v minulosti kritice (Simonton 1994, Vybíral 2006). V psychologii různé typologie osobnosti hojně vznikaly mezi světovými válkami a vždy byly redukcí charakteristik a nemohly vyjádřit jedinečnost každé osobnosti. Takové kategorizování bylo však současně prospěšné, protože zajišťovalo možnost rychlejší komunikace odborníků, např. v nastolení základního obrazu osobnosti, v otázkách predikování vývoje a jeho možných problémů (viz Vybíral, 2006). I to je třeba brát v úvahu v případě nadané populace.

K charakteristikám nadaných dětí

Studium charakteristik osobnosti nadaných dětí (žáků) bylo intenzivní zejména v USA v sedmdesátých letech minulého století. Snahou bylo zjistit, jakými vlastnostmi, charakteristikami a znaky se tyto žáci vyznačují v různých oblastech (kognitivní, motivační, sociální, emocionální atd.). Bylo to období, ve kterém dominoval tzv. osobnostní přístup ke studiu nadání. Docházelo k vytváření seznamů těchto charakteristik, se kterými se v literatuře stále setkáváme. S odstupem let můžeme tuto fázi označit jako deskriptivní východisko pro hlubší poznání osobnosti nadaných dětí. Za její přínos považujeme především rozšíření tématu nadání a jeho zpřístupnění školské praxi. Jako příklad z velkého množství takto orientovaných výzkumů uvádíme seznam zjištěných charakteristik nadaných publikovaných K. K. Urbanem v Evropě a dále seznam osobnostních charakteristik nadaných uváděných J. T. Webbem v USA. Klaus Urban v charakteristikách nadaných dětí zdůrazňuje zvědavost, která se v chování projevuje experimentací a neustálým kladením otázek. Dále uvádí (zkráceno):

- * Pozorovací schopnosti, všímavost, rychlý a efektivní vhled do komplexních úloh;
- * Široké zájmy nebo jeden hluboký zájem, zájem o speciální oblasti;
- * Raná schopnost abstrakce a přenosu poznatků, dovedností;
- * V raném věku zájem o písmena, čísla a obrázky;
- * Obliba sběratelských, klasifikačních činností a činností, jejichž výstupem je vytvoření určitého pořadí;
- * Plynulost myšlení, produkování originálních myšlenek a výtvorů;
- * Rané reflexivní a logické myšlení;
- * Vynikající paměť, zejména v určité užší oblasti;

- * Vysoká koncentrace pozornosti, mimořádná vytrvalost v intelektových úkolech a hrách, které si dítě samo vybralo;
- * Neoblíbenost stereotypních a rutinních činností;
- * Počátek čtení mezi 4. – 6. rokem;
- * Bohatá slovní zásoba a plynulá řeč;
- * Potřeba prosadit realizaci vlastní činnosti a vlastní názory, „umíněnost“;
- * Vysoká náročnost na druhé i sebe, perfekcionismus;
- * Zvláštní smysl pro humor;
- * Potřeba emocionální podpory;
- * Cit pro spravedlnost, citlivost k sociálním a morálním otázkám;
- * Vůdčí chování nebo naopak zaujímání marginální pozice ve skupině;
- * Nižší potřeba kontaktů s vrstevníky, afinita ke starším a stejně schopným dětem nebo k dospělým (Urban, 2002, str. 22).

Z amerických autorů, kteří se rovněž zabývali behaviorálními charakteristikami nadaných dětí, jsme vybrali J. T. Webba (Webb 1993; Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan, Olenchak, 2005). Uvádí tyto charakteristiky (zkráceně):

- * Neobvykle široký slovník a struktura vět vzhledem k věku;
- * Výborný jazykový cit;
- * Velký rozsah pozornosti, vytrvalost;
- * Síla a hloubka emocí a citlivost;
- * Široký okruh zájmů;
- * Vysoká zvědavost a nekonečné dotazování;
- * Zájem o experimentování a odlišnou realizaci činností;
- * Tendence k integraci myšlenek způsobem, který je neobvyklý a kreativní (divergentní myšlení);
- * Naučí se základním dovednostem rychle a bez dlouhého procvičování;
- * Obvykle se naučí číst a psát v předškolním věku;
- * Je schopné si vyhledat mnoho informací, neobvyklá paměť;
- * Bohatá imaginace a představivost;
- * Neobvyklý smysl pro humor;
- * Přání organizovat lidi a věci, hlavně prostřednictvím vymýšlení složitých her (Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan, Olenchak, 2005, str. 4-5).

Zjišťování těchto charakteristik pomohlo získat vhled do interpersonálních a intrapersonálních konfliktů a problémů nadaných, do následků, které jejich chování může vyvolávat, a vedlo k zájmu o intervenci u této skupiny populace.

Soubory charakteristik nadaných byly relativně rozsáhlé a často nepřehledné. Navíc nebyla vždy zjišťována přítomnost všech (záleželo na věku dětí, druhu nadání, prostředí, ze kterého nadání pocházeli atd.). Někteří autoři se mimo jiné i proto

pokoušeli postihnout spíše jednotlivé skupiny nadaných nebo typy nadaných žáků, což také dokládalo a více zdůrazňovalo heterogenost této populace dětí (Siks, 1987 ; Freeman, 2010). Ve školské praxi měly a mají tyto skupiny, typy a profily nadaných zejména orientační a identifikační funkci. Mají pomoci učitelům a rodičům hlouběji se seznámit s chováním, pocity a potřebami nadaných dětí. Můžeme se proto snad i z těchto důvodů setkat s popularizujícími označeními zejména typů nadaných.

Je třeba si uvědomit, že učitelé přistupují k typizaci žáků ve školním prostředí poměrně často. Ovšem na druhé straně začleňování žáků do již předem hotových šablon může být skrytým nebezpečím, které může vést k nálepkování žáků. To se zase může negativně projevit v utváření identity žáků, může to být zdrojem skryté realizace společenské stratifikace prostřednictvím výchovně vzdělávacího procesu. Některá tato nebezpečí ve vztahu k nadaným dětem se rovněž stala předmětem zkoumání. Pozornost se např. soustředila na problémy související s pozitivním označováním. Zájem byl soustředěn na dopad pozitivního označování v oblasti sourozeneckých, rodinných a vrstevnických vztahů (Cornell, 1983; Cornell, Grossberg, 1989).

Rizikové skupiny nadaných

Postupně bylo vyčleněno několik specifických skupin nadaných (Sisk, 1987; Feger, 1988; Prado, Wiczerkowski, 1990 aj.). Příslušnost k některé z těchto skupin může být jednak zvýšeným rizikem pro výskyt určitých problémů a jednak rizikem neidentifikování nadání dítěte a neposkytování adekvátní vzdělávací podpory. Z těchto důvodů je uváděným skupinám v zahraničí věnována výzkumná a poradenská pozornost. U nás, kde jsme stále v systematické péči o nadané spíše na počátku, se setkáme prozatím spíše s tím, že nadaní jsou vnímáni jako jedna specifická skupina žákovské populace.

Obvykle se vyčleňují tyto skupiny: nadané děti předškolního věku, nadaní adolescenti, nadané dívky, nadaní s postižením a s handicapem, nadaní s vývojovými poruchami učení, nadaní s velmi vysokým IQ nebo speciálními schopnostmi a nadaní z kulturních a etnických minorit. Pokusíme se tyto skupiny nadaných stručně charakterizovat.

Nadané děti předškolního věku tvoří specifickou skupinu, která je vystavena především dvojímu riziku. Prvním je časté přesvědčení rodičů i učitelů, že v tomto věku je identifikace jednak nemožná a jednak pro dítě škodlivá. Samozřejmě, čím je věk dítěte nižší, tím je identifikace nadání méně spolehlivá. Cílem identifikace není u této věkové kategorie zjištění konkrétních druhů nadání, ale především dětí s akcelerovaným vývojem a s vysokým osobnostním potenciálem (s tvořivostí, s vyhraněnými sklony a neobvyklými zájmy, se znalostmi a dovednostmi, inteligencí aj.). Proto bývá také

identifikováno větší množství dětí s vědomím, že v pozdějším věku ne u všech z nich budeme moci mluvit o mimořádném nadání. V tomto věku se identifikuje široká základna nadané populace, která se postupně rozpadá a sytí jednotlivé druhy nadání. Jde o to, aby vývojově akcelеровané děti a děti s vysokým osobnostním potenciálem byly ve svém dalším vývoji systematicky podporovány ve školce i v rodině. Raná identifikace nadaných dětí je dnes v zahraničí silně akcentována. Vytváří se zde také rozvíjející programy speciálně určené pro tyto děti. Programy jsou zaměřeny na rozvoj těch dovedností a schopností, které dítě využije v pozdějším věku bez ohledu na druh nadání, ve kterém bude případně později vynikat. Programy jsou zaměřené např. na rozvoj tvořivosti nebo na rozvoj sociálních dovedností dítěte.

Druhým rizikem bývá, že systematická podpora rozvoje dítěte v tomto věku je zaměňována s jednostranným rozvojem, a je proto odmítána. Tato představa má svůj původ v nedostatku informací o rozvíjejících programech pro tuto populaci a pramení také ze zkušeností s časnou identifikací pro určité druhy sportovních a uměleckých talentů a z toho plynoucích obav rodičů z předčasné specializace dítěte nebo ze ztráty dětství.

Nadaní adolescenti jsou další specifickou skupinou. Tato věková skupina je riziková zejména proto, že se pozornost jedince v tomto období soustřeďuje na hlubší poznání sebe a částečně se odvrací od předmětu dosavadního hlavního zájmu. Nebezpečí spočívá v tom, že jedinec přestane být díky novým možnostem motivován v oblasti, v níž dosud dosahoval vynikajících výkonů, a ztrácí o ni zájem. Mimo jiné je to spojeno s celkovými změnami osobnosti, která se vyznačuje nestabilitou a hledáním sebe sama. Na druhou stranu právě proto, že jedinec hledá svoji identitu, sám sebe lépe poznává a vymezuje se vůči svému okolí, může se toto období stát východiskem pro konkrétnější nasměrování dalšího úsilí, které je navíc podpořeno vědomím vlastní odpovědnosti za toto rozhodnutí i za nastoupenou cestu. Období je citlivé na podporu rozvoje, která však nebývá zaměřena jen na rozvoj silné stránky – tedy na oblast nadání jedince, ale bývá orientována na širokou kultivaci dalších složek osobnosti, což by mělo napomáhat i k lepšímu sebepoznání a k vyjasnění hodnotové orientace. Období adolescence jako kritické období nadaných rozpoznali F. J. Mönks a W. H. Boxtel (1985) a podrobněji se mu věnovali. I když všichni adolescenti se ocitají před problémem nalezení svého místa v životě, u skupiny populace nadaných je toto období velmi ztíženo tím, že se u nich setkáváme spíše s neadekvátním sebepojetím, že mají o sobě často nereálné představy, nízkou sebedůvěru a často se podceňují. Tím se stávají mnohem zranitelnější vůči okolním vlivům.

Nadané dívky se staly předmětem zájmu již od prvních výzkumů nadaných dětí L. M. Termana (1925). Dnes je již běžně známa skutečnost, že děvčata jsou zpočátku vývojově akcelеровána přibližně o půl roku, což se projevuje např. již při zápisu do školy (Oakleyová, 2000). V první polovině dvacátého století byly zjištěny určité rozdíly v profilu intelektových schopností mezi dívkami a chlapci. Ukázalo se, že riziku jsou

vystaveny především intelektově nadané dívky, které vykazují nadání, které je vnímané jako nadání v „typicky“ mužských oblastech a činnostech. Výzkumně se zájem soustředil na matematicky a technicky nadané dívky. Ty jsou především vystaveny riziku nedostatečného ohodnocení výkonů v dané oblasti a tedy i nedostatečné podpoře. Někdy je ale také toto zaměření dívek zesměšňováno i ironizováno, což má negativní dopad na jejich sebevědomí. Za nejkritičtější se pro dívky považuje období puberty a adolescence. Intenzivně si v tomto období uvědomují rozpornost mateřské a profesionální role a také často stereotypní vnímání ženské role společností. Rovněž styl výchovy rodičů a odlišný způsob socializace dívek způsobuje, že úspěchy dívek v „mužských“ oblastech jsou málo oceňovány rodiči i učiteli a také jinak vysvětlovány než u chlapců. U dívek se zdůrazňuje především jejich píle, kdežto u chlapců se stejný úspěch připisuje jejich intelektu a chytrosti. Navíc je dívka často okolím směřována k tomu, aby vyměnila svůj zájem za zájem pro dívku vhodnější. Tyto postoje zraňují především sebepojetí nadaných dívek a vedou k tomu, že si začínají „hlídat“, aby jejich výkony byly jen průměrné, protože nechtějí být nápadné. Řadu poznatků o nadaných dívkách v oblasti matematiky přinesly dlouhodobé výzkumy, např. Kerrové (1983). Pozornost se obrátila také na sledování vývoje nadaných dívek, a to již od předškolního věku (Porath, 2001).

Nadání s postižením a s handicapem jsou specifickou skupinou, která se v zahraničí stala předmětem studia i praktických realizací podpory rozvoje jejich nadání. Změna postoje společnosti k postiženým a handicapovaným jedincům a změna akcentu v péči o jejich rozvoj byla zřejmá od sedmdesátých let minulého století. Nešlo v ní primárně o napravování nebo kompenzování jejich deficitů, pozornost se zaměřila na rozvíjení jejich silných stránek. Problematické u této skupiny nadané populace bylo zejména Karnes, Johnson, (1991):

- * překonání představy, že handicapovaní nemohou být současně také nadaní;
- * jejich obtížná identifikace (absence identifikačních metod);
- * absence rozvíjejících programů speciálně vytvořených pro tuto populaci.

Odborníci se shodují, že tato skupina patří mezi nejohroženější skupinu v rámci populace nadaných, protože je v rozvíjející a vzdělávací péči velmi často zcela opomíjena. To je komplikováno skutečností, že jednotlivé handicap vyžadují odlišné postupy při rozvíjení silných stránek těchto dětí. Významné je rovněž to, zda se jedná o handicap vrozený nebo získaný v průběhu života a fakt, že výkony těchto dětí mohou být porovnávány s výkony stejně starých dětí a stejně handicapovaných atd. I z těchto důvodů se v zahraničí často konstatuje, že zejména tato skupina je z hlediska identifikace nejrizikovější a její podpora nejobtížnější. To, jaké výsledky může přinést podpora rozvoje nadaného dítěte s těžkým vícenásobným postižením, u nás zkoumal V. Dočkal (1999).

Nadané děti se specifickými vývojovými poruchami učení jsou děti, se kterými se mohou setkat učitelé v běžné škole. Rizikem u této skupiny dětí je, že nejsou včas odhaleny, a pozornost nakonec nemusí být věnována ani nápravě poruchy ani rozvoji nadání. Za kritický moment se tedy považuje identifikace těchto dětí, protože pozornost upoutá buď jen intelekt tohoto dítěte, nebo jen jeho porucha. Nevyrovnaný výkon, se kterým se u těchto dětí obvykle setkáváme spolu se zvláštnostmi chování a emocionálních projevů, byl příčinou jejich chybných diagnóz. Na tuto skutečnost velmi přesvědčivě poukazují Webbovi, Amend, Goerss, Beljan, Olenchak (2005). U této skupiny dětí je třeba při jejich rozvíjení a vzdělávání využívat jak nápravné postupy, tak rozvíjecí programy. Někteří autoři tuto specifickou skupinu přiřazují k předcházející (nadání s postižením a s handicapem), jiní ji vyčleňují zvlášť a označují tyto nadané jako děti s dvojí výjimečností. K nadaným dětem s tzv. dvojí výjimečností jsou také zařazovány nadané děti s ADHD/ADH, s Aspergerovým syndromem aj. U nás se skupinou intelektově nadaných dětí s poruchami učení, speciálně s dyslexií, intenzivně zabývá Š. Portešová (2007, 2009, 2011).

Nadaní s extrémně vysokým IQ nebo vysoce rozvinutými speciálními schopnostmi byli tradičně v centru pozornosti od počátku vyčlenění tohoto tématu v psychologii. Nejprve upoutávalo pozornost buď jejich vysoké IQ, nebo mimořádné výkony v určitých oblastech činnosti, které byly dosahovány dětmi s vysoce rozvinutými speciálními schopnostmi (např. hudebními). Tyto děti byly někdy označovány jako „zázračné“.

V polovině minulého století byl zájem upřen na zkoumání osobnosti dětí s extrémně vysokým IQ (Morelock; Feldman, 1991; Clark, 1992). Bylo zjištěno, že právě tyto děti často vykazují problémy v sociálních vztazích, které se spíše stupňují se zvyšujícím se pásmem IQ. Největším problémem u této skupiny nadaných je pravděpodobně obtížné navazování sociálního kontaktu nejen s vrstevníky, ale i s dospělými osobami. Jejich případná sociální izolovanost a časté odmítání jejich „podivínského“ chování a projevů vrstevníky je rizikem pro budoucnost. V zahraničí jsou v těchto případech realizovány zejména preventivní podpůrné programy zaměřené na nácvik sociálních dovedností, tedy programy zaměřené na rozvoj nebo nápravu slabých stránek osobnosti. U nás, pokud je mi známo, se takové podpůrné programy pro tyto nadané žáky nerealizují. Současně se právě u této rizikové skupiny nadaných, na rozdíl od ostatních skupin, spíše doporučuje segregovaný způsob vzdělávání.

Nadaní pocházející z kulturních a etnických minorit byli centrem zájmu v těch zemích, pro které je charakteristické multikulturní prostředí. Proto je toto subtéma studované např. v USA. Vztahuje se k němu široké spektrum problémů: např. projevy nadání u těchto skupin dětí, specifika identifikace nadaných z kulturních a etnických minorit, specifika programů pro nadané této skupiny, kurikulum i vyučovací metody.

Rozpoznání charakteristik nadání u této skupiny populace vychází z předpokladu, že se nadání může v chování projevovat rozmanitě a manifestovat jedinečným způsobem. Rizikem je, že takové projevy nejsou ve škole vůbec k nadání vztahovány a tyto děti pak nedostanou šanci účastnit se vzdělávacích programů pro nadané. A. Y. Baldwinová (1991) uvádí některé deskriptory, které charakterizují projevy těchto nadaných dětí: loajalita s vrstevnickou skupinou, spíše potřeba vnějšího řízení, velká imagitivnost a symbolika v řeči, vnímavost a pobybová živost, vysoká sociální inteligence a pocity odpovědnosti aj.

Při vytváření vzdělávacích programů pro populaci nadaných žáků z kulturních a etnických minorit je také zdůrazňováno, aby žáci byli nuceni využívat obou učebních stylů (analytického a vztahového), i když se zjistilo, že u této populace je preferovanější styl vztahový (Hale-Benson, 1986). Ukázalo se, že stimulování obou stylů vede ke snížení pocitů odlišnosti od majoritní populace a má tak i pozitivní vliv na formování sebepojetí těchto žáků. V každém případě se má při výuce vycházet z pozitiv dané minority ve vztahu k majoritní společnosti. Proto se také spíše nedoporučuje užívat při jejich vzdělávání segregáčnických prvků, ale naopak se zdůrazňuje inkluze.

U nás není téma nadaných dětí pocházejících z kulturních a etnických skupin prozatím studované a je mu bohužel věnována v rámci tématu nadaných dětí minimální pozornost, přestože naše školy navštěvuje stále větší počet dětí z těchto minorit.

K typům a profilům nadaných

Při vytváření typů a profilů nadaných je zajímavá otázka kritérií. V psychologii, v době rozšíření typologií osobnosti, jsme se mohli setkat s dvěma hlavními kritérii užívanými při vytváření typů: vztahem mezi konstitučními charakteristikami nebo biologickými korelátami a psychickými charakteristikami osobnosti; nebo se kritériem stal vztah osobnosti ke světu. Jaká kritéria se užívají u nadaných dětí?

Asi nejdéle používaným kritériem pro členění jsou činnosti, ve kterých se projevuje kvalita obecných nebo speciálních schopností. Setkáváme se potom s označeními jako intelektově, kreativně, výtvarně nebo hudebně nadaní atp. Toto členění je pochopitelně velmi hrubé a umožňuje spíše vyčlenit druhy nadání, nikoliv samotné typy nebo profily. Někteří autoři se však snaží systematicky postihnout specifika uvedených druhů nadání i v osobnostní rovině (Winner, 1996).

Poměrně známé je členění typů Roeperové (1982). Ta své typy rozlišila na základě toho, jak nadané děti zvládají své emoce, a postupovala napříč jednotlivými druhy nadání. Na základě tohoto kritéria vyčlenila celkem 5 typů, s nimiž se může učitel setkat ve školním prostředí. Jednotlivé typy, které vyčlenila a také popsala, jsou:

perfekcionista, vítěz, sebekritický nadaný, dobře integrovaný nadaný a nadaný – „dospělák“.

V roce 1988 G. T. Betts a M. Neihartová publikovali v časopise *Gifted Child Quarterly* článek *Profily nadaných a talentovaných (Profiles of the Gifted and Talented)*. Jejich typologie byla poměrně široce přijímána odbornou veřejností, protože autoři k vyčlenění typů nadaných použili 3 kritéria: projevy chování, citů a potřeb (Betts, Neihart, 1988). Jak autoři uvádějí: „Tento přístup umožňuje nově porozumět nadaným a talentovaným a poskytuje nové možnosti pro vývoj technik a strategií pro usnadnění kognitivního, emocionálního a sociálního růstu těchto dětí.“ (str. 249). Rozlišují celkem šest typů a poskytují u každého typu jeho deskripci (u každého typu uvádíme pouze první tři výrazné a autory zmiňované charakteristiky).

1. Typ: úspěšný nadaný

K tomuto typu náleží podle autorů asi 90 % dětí identifikovaných pro školní programy určené pro nadané žáky. Za charakteristické u tohoto typu v citové oblasti považují: pocit nudy, závislosti a pozitivní sebepojetí; v oblasti chování: perfekcionismus, vysokou výkonnost, vyhledávání učitelů, kteří uznávají a chválí výkony; v oblasti potřeb: potřebu identifikovat nedostatky, potřebu flexibility a riskování.

2. Typ: provokující nadaný (provokatér)

U tohoto typu zdůrazňují kreativitu a z toho plynoucí problémy a konflikty v interpersonálních vztazích. V citové oblasti: pocit nudy, frustrace a nízké sebehodnocení; v oblasti chování: opravování učitele, dotazování na pravidla a kladení chytrých otázek, v oblasti potřeb: potřebu být s ostatními, naučit se společenskému taktu a získat sebevědomí.

3. Typ: neodhalený nadaný (skrytý)

K tomuto typu náleží většina neidentifikovaných nadaných. Často jsou to podle autorů nadané dívky (méně chlapci). Avšak tito žáci mohou později na střední škole prokázat své nadání. Do této doby nebyli identifikováni jako nadaní a jejich nadání bylo skryté, neprojevené. V citové oblasti: nejistota, pocity stresu a tlaku, rozpačitost a pocity viny; v oblasti chování: skrývají talent, často odcházejí z výběrových tříd, brání se změnám; v oblasti potřeb: potřeba volnosti ve výběru (činností i kamarádů), potřeba uvědomovat si konflikty a uvědomovat si city.

4. Typ: opomíjený nadaný

Tito nadaní jsou podle autorů rozhněvaní a zlostní, protože se nesetkali s podporou a porozuměním. Proto často realizují své zájmy a potenciál mimo školu. V citové oblasti: nedůtklivost, zlostnost a depresivnost; v oblasti chování: výkyvy v chování,

nedokončování úkolů a pěstování zájmů mimo školu; v oblasti potřeb: potřeba individuálního přístupu a intenzivní podpory, potřeba nových příležitostí.

5. Typ: nadaný s dvojitou výjimečností

Tento typ autoři vztahují k nadaným dětem, které jsou současně handicapované nebo které mají specifické poruchy učení. Rovněž tyto děti nejsou obvykle identifikovány jako nadané, protože primární pozornost školy je soustředěna na handicap. V citové oblasti: bezmocní, frustrovaní, nízké sebehodnocení; v oblasti chování: vykazují výkyvy v práci i výkonech, zdají se průměrní nebo podprůměrní, mohou přerušovat činnosti a nebo je předstírat; v oblasti potřeb: potřeba síly, umět zacházet s ..., být podporován skupinou.

6. Typ: nezávislý nadaný

U tohoto typu se setkáváme s časnými projevy nadání a pro starší školní věk je charakteristická dovednost a schopnost efektivní školní práce a učení. Je třídním kolektivem i dospělými autoritami respektován. V citové oblasti: sebedůvěra, sebedůvěra, sebedůvěra a entuziasmus; v oblasti chování: má dobré sociální dovednosti, pracuje samostatně a je schopen stanovovat si vlastní cíle; v oblasti potřeb: potřeba se prosadit, potřeba zpětné vazby a potřeba podpory.

Autoři v tomto článku samotný pojem nadání nevymezují a neuvádějí také, zda nadání připisují menšímu počtu dětí nebo ho připisují všem, i když v různé míře. Opět je však zmiňován proces identifikace nadaných jako klíčová událost pro výchovně vzdělávací podporu těchto žáků.

Intelektové typy

Poměrně dlouho byla v psychologii pozornost soustředěna na intelektové nadání. V souvislosti s vyčleňováním dvou základních druhů myšlení, konvergentního a divergentního, bylo snahou zjistit charakteristické projevy dítěte s vysokou úrovní konvergentního myšlení (intelektově nadané) a s vysokou úrovní divergentního myšlení (kreativně nadané), a to také v osobnostní rovině.

Konvergentní myšlení používáme tehdy, řešíme-li úkoly s jediným správným řešením. Tradiční testy inteligence také dlouhou dobu obsahovaly položky, které měly pouze jedno správné řešení. Kdo byl v celém testu úspěšný, dosáhl vysokého celkového skóre IQ a znamenalo to, že má vysokou inteligenci a vynikající předpoklady pro konvergentní myšlení. Ovšem ve velké nevýhodě byly do této doby osoby, které měly spíše rozvinuté divergentní myšlení oproti myšlení konvergentnímu. Vysoká úroveň konvergentního myšlení (vysoké IQ) je příznačná pro intelektový typ tzv. „řešitele“ (viz Burjan, 1991). Pro tento typ intelektově nadaných dětí je obecně charakteristická školní

úspěšnost, dále soutěživost, přesnost, rychlost vzhledu do úkolu nebo problému a rychlost při řešení úkolů. Řešitelům nevadí řešit úkoly v časovém limitu. Většinou jsou u nich zjištěny dobré organizační a sociální schopnosti, dobrá komunikace a spolupráce s učitelem. Budí dojem, že jim jde učení „samo“, protože mu nevěnují zjevné úsilí. Charakteristické také je, že jsou spíše zájmově nevyhranění.

Naopak vyšší úroveň divergentního myšlení je shledávána u kreativně nadaných dětí, u typu tzv. „badatele“ (ibid. 1991). Divergentní myšlení využíváme tehdy, když tvoříme různé alternativy řešení, hledáme řešení u úkolů, které jich mají nebo mohou mít více. Proto je také tento druh myšlení (spolu s určitými osobnostními rysy) spojován s tvořivostí jedince. Úroveň rozvoje schopností pro divergentní myšlení jedince (např. fluence, flexibilita, originalita, elaborace aj.) je zjišťována prostřednictvím samostatných testů divergentního myšlení nebo částečně také testy inteligence, které obsahují položky divergentního typu. Pro děti, které v testech tvořivého myšlení dosahují vysoké úrovně (tedy pro typ „badatelů“), je dále charakteristické, že jsou často zájmově i výkonově zaměřeny na užší oblast. Jejich zájmy, často neobvyklé, vedou někdy k nedorozuměním s vrstevníky a k sociální izolovanosti ve skupině. Při řešení úloh hledají různé alternativy, zkoušejí různé možnosti řešení v oblastech, které je baví. Jejich silnou stránkou není rychlost řešení, naopak relativně dlouho setrvávají u řešení úkolů do doby, než samy vytvoří subjektivně nové řešení a než jsou s výsledkem spokojeny. Proto také nerady soutěží, neboť mají delší spotřebu času na svá řešení.

Uvedený „obraz“ dvou základních kognitivních typů nadaných dětí se sice zřetelně vyhraňuje ve starším školním věku a především v období studia na střední škole, ale také u dětí mladších se můžeme setkat s projevy signalizujícími jejich pravděpodobnou příslušnost k určitému kognitivnímu typu. Protože oba druhy myšlení musíme v životě používat pro úspěšné řešení různých situací a při řešení konkrétních úkolů, bývá stimulace rozvoje obou druhů myšlení součástí řady zahraničních vzdělávacích programů pro populaci nadaných (Hříbková, 2009).

Deskripce specifických skupin, typů a profilů nadaných také slouží jako východisko pro tvorbu různých posuzovacích škál, které mají již své pevné místo v identifikačním procesu. Tyto škály se stávají součástí baterie pedagogických nástrojů umožňujících učitelům zvýšit pravděpodobnost vyhledání i určitých typů nadaných a usnadňujících jejich rozpoznání. Posuzovací škály totiž na rozdíl od pouhé nominace minimalizují možnost, aby se učitel při posuzování nadání dítěte opíral o takové charakteristiky, které příliš s nadáním nesouvisí.

Vhled do projevů a charakteristik rizikových skupin, osobnostních profilů a typů nadaných je užitečný také pro rodiče nadaných dětí, kteří chtějí získat více informací o jejich projevech a problémech ve školním prostředí i mimo školu.

Literatura:

BALDWIN, A.Y. Ethnic and Cultural Issues. In COLANGELO, N.; DAVIS, G.A. (Eds.). Handbook of Gifted Education. Boston: Allyn and Bacon, 1991.

BETTS, G.T.; NEIHART, M. Profiles of the Gifted and Talented. Gifted Child Quarterly, 1988, vol. XI, no. 2, s.248 – 253.

BURJAN, V. Mathematical giftedness – Some questions to be answered. In MÖNKS, F.J.; KATZKO, M.W.; BOXTEL, H.W. (Eds.). Education of the Gifted in Europe: Theoretical and Research Issues. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1991, s. 165-170.

CLARK, B. Growing up gifted. New York: Merrill/Macmillan, 1992.

CORNELL, D.G. Gifted Children: The Impact of Positive Labeling on the Family System. American Journal Orthopsychiatry, 2 – April 1983, 53, s. 322–334.

CORNELL, D.G.; GROSSBERG, I.N. Parent Use of the Term „Gifted”: Correlates with Family Environment and Child Adjustment. Journal for the Education of the Gifted, 1989, vol. XII, no. 3, s. 218-230.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; ROBINSON, R.E. Culture, time and the development of talent. In STERNBERG, R.J.; DAVIDSON, J.E. (Eds.). Conceptions of Giftedness. Cambridge: University Press, 1986, s. 264-284.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Society, culture, person: a systems view of creativity. In STERNBERG, R.J. (Ed.). The Nature of Creativity. New York: Cambridge University Press, 1988, s. 325-339.

DOČKAL, V. Výnimočný talent ťažko viacnásobne postihnutého dievčaťa. Československá psychologie, 1999, XLIII, č. 4, s. 358-368.

FEGER, B. Hochbegabung. Chancen und Probleme. Bern: H. Huber, 1988.

FREEMAN, J. Gifted Lives. What Happens when Gifted Children Grow Up. New York, NY: Routledge, 2011.

HALE-BENSON, J. Black children: Their roots, culture, and learning style. Baltimore: John Hopkins University Press, 1986.

HŘÍBKOVÁ, L. Nadání a nadaní. Praha: Grada, 2009.

KARNES, M.B.; JOHNSON, L.J. Gifted Handicapped. In COLANGELO, N.; DAVIS, G.A. (Eds.). Handbook of Gifted Education. Needham Hights: Allyn and Bacon, 1991, s. 428-437.

- KERR, B. Raising aspirations of gifted girls. *Gifted Child Quarterly*, 1983, 32, s. 37-44.
- MÖNKS, F.J.; BOXTEL, H.W. Gifted Adolescents: A Developmental Perspective. In FREEMAN, J. (Ed.). *The Psychology of Gifted Children*. New York: J. Wiley and Sons, 1985, s. 275-296.
- MORELOCK, M.J.; FELDMAN, D.H. Extreme Precocity. In COLANGELO, N.; DAVIS, G.A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1991, s. 347-364.
- OAKLEYOVÁ, A. Pohlaví, gender a společnost. Praha: Portál, 2000.
- PHILLIPSON, S.N.; McCANN, M. *Conceptions of Giftedness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.
- PORATH, M. Young Girls' Social Understanding: emergent interpersonal expertise. *High Ability Studies*, 2001, vol. 12, N 1, s. 113-126.
- PORTEŠOVÁ, Š. Rozumově nadané děti se specifickými vývojovými poruchami učení ve školním kontextu – problém, nebo výzva pro učitele? *Pedagogika*, 2007, LVII, č. 1, s. 47-57.
- PORTEŠOVÁ, Š. *Skryté nadání. Psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: MU FSS, 2009.
- PORTEŠOVÁ, Š. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál 2011.
- PRADO, T.M.; WIECZERKOWSKI, W. Mädchen und Jungen in einer Beratungsstelle für Hochbegabtenfragen. Ergebnisse, Beobachtungen, Erfahrungen. In WIECZERKOWSKI, W.; PRADO, T.M. (Hrsg.). *Hochbegabte Mädchen*. Bad Honnef: Verlag Heinrich Bock, 1990, s. 59-80.
- ROEPER, A. How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*. 1982, No. 5, s. 21-24.
- STERNBERG, R.J.; KAUFMAN, J.C. Intelektové schopnosti. *Pedagogika*, 1999, XLIX, 3, s. 200-219.
- SISK, D. *Creative Teaching of the Gifted*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1987.
- TERMAN, L.M. *Genetic studies of genius: Vol. 1 Mental and physical traits of thousand gifted Children*. Stanford: Stanford University Press, 1925.

URBAN, K.K. Hochbegabung – was ist das? Identifikation und Förderung in der Grundschule. In: BERGSMANN, R. (Ed.): Österreichischer verein für Hochbegabter Kinder. Salsburg: FACULTAS 2002.

VYBÍRAL, Z.: Psychologie jinak. Současná kritická psychologie. Praha: Academia, 2006.

VYHLÁŠKA č. 73/2005 Sbírky zákonů o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Praha: MŠMT ČR, 9.2.2005.

VYHLÁŠKA č. 147/2011, Sbírky zákonů o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. Praha: MŠMT ČR, 25.5.2011.

WEBB, T.J.; AMEND, E.R.; WEBB, N.E.; GOERSS, J.; BELJAN, P.; OLENCHAK, F.R. Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2005.

WINNER, E. Gifted Children, Myths and Realities. New York, NY: BasicBooks, 1996.

ZAPLETALOVÁ, J. Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. VĚSTNÍK MŠMT ČR. LXII, sešit 12, 2006, s.21-26.

Doc. PhDr. Lenka Hříbková, CSc.

Působí na katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Ve své pedagogické a vědecké činnosti se věnuje mimo jiné otázkám souvisejícím se schopnostmi, inteligencí, dále zkoumáním nadané osobnosti, sociokulturním podmínkám a jejich vlivu na utváření osobnosti, vyhledávání - identifikaci nadaných a jejich rozvíjení - vzdělávání a pedagogicko-psychologické intervenci v práci s nadanými. Je autorkou řady publikací nejen o nadaných žácích.