

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Nadání jako etopedický problém

Diplomová práce

2022

Bc. Blanka Svobodová

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Blanka Svobodová**
Osobní číslo: **H20394**
Studijní program: **N0111P190001 Resocializační pedagogika**
Téma práce: **Nadání jako etopedický problém**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Diplomová práce se zaměří na intelektově nadané děti ve školním věku, jejichž nadání se v důsledku nesprávného psychoedukačního přístupu a problematické socializace manifestuje jako poruchové/problémové chování.

Teoretické uvedení do problematiky analyzuje nejprve intelektové nadání jako samostatný psychoedukační jev. Následující kapitola bude zahrnovat zmapování možností rozvoje nadání v České republice. Poruchy chování a problémy v chování a jejich aplikace do etopedie bude dalším stěžejním tématem teoretické části. Tato dvě témata se následně spojí v jedinou problematiku, kdy poruchové/problémové chování vychází z nesprávného přístupu k rozvoji nadání.

Výzkumné otázky budou zodpovězeny výzkumem vedeným v kvalitativním designu metodou případové studie, která bude saturována všemi dostupnými prostředky, zejména polostrukturovanými a narativními rozhovory s rodiči žáka i se žákem samotným. Základní výzkumná otázka tedy zní: „Jakými přístupy je možné eliminovat náznaky poruch chování či problémů v chování u nadaného žáka?“ Ze základní výzkumné otázky vyplývají dílčí otázky: „Jaké mohou být prvotní podněty pro problémové/poruchové chování nadaného žáka?“, „Jaké chyby se objevují v přístupu k nadanému žákovi?“ a: „Jaké konkrétní problémové/poruchové projevy se objevují u nadaného žáka?“

Cílem diplomové práce bude objasnit problematiku nesprávného nahlížení na nadání jako na poruchu chování či problém v chování, neboť takto se v mnohých případech nadání manifestuje, a vymezit přístupy, které dbají na správný rozvoj nadání.

Rozsah pracovní zprávy:

Rozsah grafických prací:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

AMEND, Edward R., James T. WEBB, Nadia E. WEBB, Jean GOERSS, Paul BELJAN a Richard OLEN-CHAK. *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders*. U.S.: Great Potential Press, 2005. ISBN 9780910707671.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024738574.

HENDL, Jan. *Koalitační výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

MUDRÁK, Jiří. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5089-7.

STANKOWSKI, Adam. *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-360-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Koalitační výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6311-2.

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. Zdenka Šáňdorová, Ph.D.

Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **1. května 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **1. května 2022**

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.

děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.

vedoucí katedry

V Pardubicích dne 1. května 2021

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne

Bc. Blanka Svobodová

Za odborné vedení diplomové práce velice děkuji PaedDr. Zdence Šándorové, Ph.D., která mi udělovala potřebné rady. Děkuji všem, jež participovali na případové studii. V neposlední řadě patří mé poděkování Bc. Martinu Jančákovi, který mi poskytl pomoc při formální úpravě práce.

ANOTACE

Diplomová práce se orientuje na děti s nadáním, u nichž je v důsledku nesprávného edukačního přístupu vzneseno podezření na poruchu chování či problémové chování. Teoretická část práce je rozdělena na tři oblasti, první se zabývá etopedií ve svých teoretických východiscích, druhá oblast je stejným způsobem zaměřena na nadání, třetí oblast tyto dva fenomény spojuje do jediné problematiky, tedy nadání jako etopedického problému. V závěru teoretické části práce jsou zmíněny možnosti pro rozvoj nadání v České republice.

Výzkum diplomové práce je veden v designu případové studie, díky které lze tuto problematiku objasnit v praxi.

Cílem diplomové práce je vysvětlit problematiku nesprávného nahlížení na nadání jako na poruchu chování či problém v chování, neboť takto se v mnohých případech nadání manifestuje, a vymezit přístupy, které dbají na správný rozvoj nadání.

KLÍČOVÁ SLOVA

Nadání, etopedie, poruchy chování, specifické poruchy chování, problémy v chování, ADHD.

TITLE

Giftedness as a behavioral disorder.

ANNOTATION

This diploma thesis focuses on gifted children who, due to an inadequate educational approach, are suspected of having problematic behaviour, or infact a behaviour disorder. The theoretical part of this work is decided into three sections. The first section introduces the theoretical background of behavioral disorders. The second section focuses on giftedness. And the third section combines these two themes into a single issue, whereby giftedness becomes the behavioral disorder. Following the theoretical analysis, this thesis also mentions the possibilities for supporting the development of giftedness in the Czech Republic.

The research in this thesis has been presented in the form of a case study, thanks to this, this issue can be clarified in practice.

The aim of the diploma thesis is to clarify the issue of incorrect viewing of giftedness as a behavior disorder or behavioral problem, because in many cases giftedness manifests itself, and to define approaches that pay attention to the proper development of giftedness.

KEYWORDS

Giftedness, special education of children with behavioural disorders, behavioral disorders, specific behavioral disorders, behavioral problems, ADHD.

OBSAH

1	Etopedie	12
1.1	Problémy v chování	16
1.2	Poruchy chování	18
1.3	Komparace poruch chování a problémů v chování	26
1.4	Specifické poruchy chování (ADHD, ADD)	27
2	Nadání	32
2.1	Nadání a talent	34
2.2	Klasifikace nadání	35
2.3	Kritéria nadání	36
2.4	Identifikace nadání	37
2.5	Neurologický podklad nadání	39
3	Nadání jako etopedický problém	42
3.1	Časté problémové projevy dětí s nadáním	42
3.2	Mylná diagnóza ADHD	52
3.3	Dvojí výjimečnost	54
4	Možnosti rozvoje nadání jako prevence etopedického problému v České republice 57	
4.1	Legislativní úprava rozvoje nadání v ČR	58
4.2	Instituce pro rozvoj nadání v ČR	60
5	Metodologie případové studie	68
5.1	Vymezení cíle výzkumu a výzkumných otázek	69
5.2	Sběr dat	69
5.3	Charakteristika výzkumného souboru	71
5.4	Způsob analýzy dat	71
6	Případová studie	73
6.1	Vyhodnocení výzkumných otázek	86

6.2 Diskuze	88
Závěr	90
Použité zdroje	91
Přílohy	97

SEZNAM ILUSTRACÍ A TABULEK

Tabulka 1: Možné problémy asociované s charakteristickými pozitivními vlastnostmi nadaných. (Webb, 1993 in Portešová, 2021).....	46
Tabulka 2: Podobnosti v chování mezi ADHD a nadáním. (Webb et al., 2016).....	53
Tabulka 3: Orientační přehled klíčových podpůrných opatření. (NÚV, 2020).....	60

SEZNAM ZKRATEK

- ADD – Attention Deficit Disorder
- ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder
- ČR – Česká republika
- IVP – Individuální vzdělávací plán
- JČU – Jihočeská univerzita
- LDE – Lehká dětská encefalopatie
- LMD – Lehká mozková dysfunkce
- MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí
- MMD – Malá mozková dysfunkce
- MMD – Malá mozková dysfunkce
- PPP – Pedagogicko-psychologická poradna
- SPC – Speciálně-pedagogická poradna
- ŠVP – Školní vzdělávací program
- UJEP – Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
- UK – Univerzita Karlova

Úvod

Etopedie – pedagogická disciplína, jejíž cílovou skupinou jsou jedinci s poruchou emocí a chování. Jak tedy lze o nadání mluvit jako o etopedickém problému? Většina osob si nadané jedince představuje jako šťastné, bezproblémové bytosti, které uspějí ve všem, na co sáhnou.

Cílem diplomové práce, kterou předkládáme, není pouze tento mýtus vyvrátit, ale také poukázat na to, že nadaní jedinci (v našem kontextu mluvíme o dětech, žácích) jsou citliví vůči stylům, jakými se k nim přistupuje. Jak si objasníme níže, nadání je pozitivní formou sociální deviace, což s sebou nese mnoho specifík, se kterými k nadaným jedincům musíme přistupovat.

Zpočátku si tedy ozřejmíme samotný pojem etopedie, bez návaznosti na nadání. To je důležité pro pozdější pochopení kontextu diplomové práce. Budeme se zabývat terminologií v oblasti etopedie, zejména budeme klást pozornost na objasnění rozdílu mezi problémovým chováním a poruchami chování, později také specifickými poruchami chování. Porozumění termínu *specifické poruchy chování* je pro pozdější souvislosti jedním ze stěžejních východisek.

Při vyložení teoretických východisek nadání budeme postupovat stejně, jako u části diplomové práce zabývající se etopedií. Po definičním výměru si vysvětlíme terminologii, některé specifické oblasti nadání a, co je důležité, identifikaci nadání. Právě ta je zdrojem sekundárních obtíží v chování nadaného dítěte, neboť ve velkém množství případů bývá provedena nesprávně.

V případě, kdy se dítěti s nadáním nedostává rozvoje, jaký vyžaduje, může se začít projevat problémově či vykazovat některé známky poruchy chování či specifické poruchy chování. To je také důvod, proč je nadání u dítěte často zaměňováno například s ADHD či jinými poruchami. Právě toto je předmětem diplomové práce. Pro objasnění vhodného přístupu k dětem s nadáním, tedy toho, co máme na mysli pro eliminaci negativních projevů v chování nadaného dítěte, zařazujeme také přehled podpůrných opatření a vybraných institucí (zejména základních škol), kde je dbáno na rozvoj nadaného dítěte se všemi jeho specifiky.

Abychom náš výklad nadání jako etopedického problému dokázali v praxi, vytvoříme případovou studii nadaného chlapce, jenž byl vlivem nesprávného přístupu pedagožky odeslán do pedagogicko-psychologické poradny pro nepozornost a další negativní projevy v jeho chování.

Cílová skupina dětí s nadáním je neustále opomíjena, o to více skupina nadaných žáků s určitými problémy, které vycházejí právě z tohoto primárního opomíjení. To je podnětem, proč je téma zaměňování nadání s problémovým/poruchovým chováním a otázka přístupu k nadanému dítěti velice aktuální problematikou.

1 Etopedie

Pojem, který si objasníme jako první, je vědní disciplína etopedie. Různí autoři užívají různé definice etopedie, pro nás je však směrodatná definice Vojtové, která říká, že tato disciplína speciální pedagogiky „*se zabývá edukací, reedukací a zkoumáním edukace jedinců s poruchami emocí a chování. Hledá a vyhodnocuje formy a prostředky edukačních aktivit pro ovlivňování jejich chování. Zabývá se systémem a podmínkami jejich edukace v prostředí škol hlavního proudu, školských zařízení pro jedince s ústavní a ochrannou výchovou a zařízení preventivně výchovné péče.*“ (Vojtová, 2008, s. 8)

Jako samostatný obor se etopedie vyprofilovala roku 1969 – do této doby byla součástí disciplíny speciální pedagogiky psychopedie. Její název pochází z řeckého „ethos“ či „éthos“, tedy mrav, zvyk. Volně přeloženo můžeme o etopedii mluvit jako o nápravě chování a jeho zvyků prostřednictvím výchovy a vzdělávání. Důvodů k vydělení etopedie z psychopedie bylo hned několik – především kompletní rozdílnost problematiky, předmětu činnosti, objektu působení, ale také rozdílnost v síti a charakteru školských zařízení. (Vojtová, 2008)

Východiska etopedické teorie a terminologie lze nalézt ve 30. letech 20. století. Pro koho není etopedie zcela neznámá, ten se jistě již setkal s osobností Aloise Zikmunda a jeho publikací *Mládež mravně vadná* z roku 1930. Zikmund vymezil tři skupiny jedinců s etopedickými problémy. První skupinou je *mládež mravně ohrožená*, přičemž se jedná o jedince, kteří zatím nejsou (v Zikmundově terminologii) „porušeni“, žijí ale ve špatném prostředí a jsou tím vystaveni riziku. Druhou skupinu tvoří *mládež mravně narušená*, která se ojediněle dopouští negativních činů, vybočuje z řádného mravního života. Porušování sociálních norem je pouze přechodné. Třetí skupinu Zikmund nazval jako *mládež mravně vadná*. Zde se již jedná o stav, který lze jen těžko zvrátit. V moderní terminologii se jedná o antisociální chování. (Zikmund, 1930) Dále se můžeme setkat s termíny jako *obtížně vychovatelná mládež* či *deprivanti*. V prvním případě se jedná o termín pocházející ze 60. let minulého století, označující jedince s poruchami chování. Tento termín je však značně nejistý, neboť se nemusí jednat o dítě s poruchou chování, aby bylo obtížně vychovatelné, zvláště mluvíme-li o dětech se specifickými potřebami. Termín *deprivanti* zavádí Drtilová a Koukolík v publikaci *Vzpouza deprivantů* z roku 1996. Autoři tímto výrazem označují skupinu mladistvých, kteří z biologických, psychologických a sociokulturních důvodů nedosáhli lidské normality, nebo o ni přišli. (Vitásková, 2005)

Etopedická terminologie v současnosti pracuje s termíny, jakými jsou kupříkladu *problémové chování*, které budí spojitost s integrací a socializací, *riziková mládež*, tedy mládež,

kteřá vykazuje vysoké riziko kriminálního ohrožení (synonymně *ohrožená mládež*), výraz *dispozice k poruchám chování*, který stírá stigmatizaci a vyzdvihuje zejména význam vnějších vlivů při vzniku a rozvoji poruchy, který zahrnuje zodpovědnost okolí dítěte za jeho chování a výzvu k prevenci poruch chování. Důležitým a neméně užívaným termínem je též *maladaptace*, kdy se jedinec není schopen částečně či úplně adaptovat. To se projevuje poruchami chování různého stupně. Populárním výrazem, který je též třeba znát, je *(sociální) deviace*. Deviace, jakožto odklon od normy, standardu, převažujících vzorců chování či morálních postojů společnosti, je však třeba odlišovat od termínu *(sociální) patologie*. Zatímco patologie jednoznačně poukazuje na odklon od normy negativním směrem, deviace může mít pozitivní nádech. (Vitásková, 2005) Fischer a Škoda mluví o sociální patologii jako o souhrnném označení abnormálních, nezdravých a obecně nežádoucích společenských jevů, kdežto deviací rozumí narušení jakékoliv sociální normy, tzn. nejen té, jejíž porušení je nějakým způsobem sankcionováno. Deviace je proto na rozdíl od patologie hodnotově a emocionálně neutrálním pojmem. (Fischer, Škoda, 2014) Pro naše téma je rozhodně přínosem znát rozdíl mezi deviací a patologií. Nadání jako takové u dítěte není patologií, vždy je ale deviací, neboť se jedná o odklon od normy průměrné společnosti.

Nutno podotknout, že i v pojetí vzniku poruchy chování nastal významný posun. Není už vnímána jako postižení, ale jako různé kombinace psychologických, sociálních a dalších faktorů. Podíl na jejím vzniku není již přisuzován jen samotnému jedinci s poruchou chování, ale i sociálnímu okolí, kterým je rodina, škola, komunita, vrstevnická skupina aj. Toto komplexní nahlížení se projevuje i v možnostech účinné intervence, kdy se s jedincem s poruchou chování pracuje nejen na úrovni vztahu k sobě samému, nýbrž i k sociálnímu prostředí. (Vojtová, 2010 in Hutyrová, Růžička, Spěvák, 2013a)

Předmět etopedie lze vymezit jako „*zkoumání podmínek a zákonitostí rozvoje osob s psychosociálním ohrožením a narušením, a to z aspektů etiologie, symptomatologie, diagnostiky, intervence, sociální rehabilitace a v neposlední řadě i prevence.*“ (Hutyrová, Růžička, Spěvák, 2013a, s. 15) V širším kontextu lze tedy mluvit jako o předmětu etopedie nejen o edukaci, ale též o diagnostice, terapii, poradenství, sociální rehabilitaci, taktéž o resocializaci osob, a to nejen dětí a mládeže, ale také dospělých s poruchami chování, emocí, sociálních vztahů a hodnotových orientací. Posuny v oboru etopedie rozšiřují její zájmy i cílové skupiny. Předmětem už nejsou „pouze“ osoby s poruchami chování, ale i emocí, závislostního chování, cizinců a menšin, osob ohrožených sociálním prostředím, společensky nepřizpůsobivých, v konfliktu se zákonem i ve výkonu trestu odnětí svobody. (Hutyrová, Růžička, Spěvák, 2013a)

Pokud se na etopedii díváme v užším kontextu, pak se zabývá edukací, diagnostikou, terapií, poradenstvím, sociální rehabilitací a resocializací osob s poruchami chování, přičemž poruchy chování vychází z klasifikačního systému 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která pro rozlišení udává důležitost nejen samotných symptomů, ale i dobu trvání tohoto disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013a)

Podívejme se také na cíle etopedie. Vojtová (2008, s. 8) charakterizuje cíl etopedie poměrně jednoduše: „*Cílem etopedie je podporovat dítě s dispozicí k poruchám emocí a chování a v riziku jejich rozvoje v jeho aktivním přístupu k vlastnímu vzdělávání tak, aby dosáhlo na svůj vzdělávací potenciál a s tím související profesní dovednosti.*“

Naproti tomu Vitásková (2005) rozebírá cíle etopedie o něco detailněji. Na cíle nahlíží ve dvou rovinách – první rovinou jsou cíle etopedie, jakožto předmětu a vědního oboru, druhá rovina charakterizuje cíle etopedické péče, tedy péče speciálně pedagogické. Obě skupiny cílů můžeme dále rozdělit na obecné a specifické cíle.

Obecné cíle předmětu a vědního oboru etopedie jsou: vymezení vlastní terminologie předmětu, charakteristika cílové skupiny, spolupráce s ostatními vědními disciplínami, popis užívaných metod a technik, charakteristika etopedických funkcí (diagnostické, preventivní, intervenční, integrativní, popř. reedukační a resocializační). Specifickými cíli potom mohou být: reagování na společenské změny a změny v přístupu k jedincům s poruchou chování, přijímání poznatků ze zahraničí, diskutování o integraci a segregaci, individualizování a humanizování speciálně pedagogické intervence, posilování významu prevence, orientace edukačního procesu na zvládání krizových životních situací a jejich řešení a v neposlední řadě cílené seznamování společnosti s odlišnostmi specifických skupin dětí a mládeže. Pokud se zaměříme na druhou rovinu cílů etopedie, respektive etopedické péče, můžeme opět mluvit o obecných cílech a specifických cílech. Mezi obecné cíle pak zařadíme: vytváření kvalitních diagnostických struktur a modelů, cílenou reedukaci a resocializaci jedince, podporu sociální stability prostředí, eliminaci negativních postojů a posilování sebehodnocení, orientaci na životní perspektivu, omezení znevýhodnění a rizik poruch chování. Specifické cíle v tomto případě zahrnují zejména: správné rozpoznání prvních signálů rizika v chování jedince, poznání charakteru nežádoucího chování, výběr optimální intervence, metod, technik, odstranění defektivit, a to změnou postojů, motivů, zájmů, narušených vztahů k vlastní osobě i k okolí, odstranění negativních vlivů v sociálním okolí jedince. (Vitásková, 2005)

Zaměříme se nyní na etopedickou prevenci. Prevence představuje předcházení rozličným nevhodným, patologickým či společnosti neakceptovatelným jevům. Preventivní opatření mají za cíl varovat, chránit a podporovat. Pokud někdo namítá, že vytváření preventivních programů

je finančně náročná záležitost, měl by si uvědomit, že mnohem ekonomicky náročnější je vytváření intervenčních zásahů. Úkolem prevence v etopedii je předcházení negativně směřovanému chování či jednání, které pro společnost z hlediska sociálních norem představuje hrozbu, nebezpečí. (Kaleja, 2013) Základním požadavkem pro prevenci rizik chování žáků je bezpečné školní prostředí, kde se žák cítí být respektován a jenž mu vytváří otevřený prostor pro rozvoj a posilování všech složek jeho osobnosti. Prevence je považována za efektivní, pokud její postupy a opatření vedou k tomu, že děti dosáhnou takové znalosti a dovednosti, které jim umožní být pružní a adaptabilní k problémům, se kterými jsou konfrontovány v každodenním životě. (Vojtová, 2008)

Vojtová do etopedické prevence zahrnuje primární prevenci a sekundární prevenci. Cílem primární prevence je zabránění samotnému vzniku problému. O primární prevenci můžeme mluvit jako o jakési univerzální prevenci, působí totiž na všechny zúčastněné stejným způsobem a stejnou měrou. Dělíme ji do dvou stupňů. První stupeň primární prevence orientuje žáky v nastavených podmínkách a v očekávaném chování. Jako příklad lze uvést školní řád. Druhý stupeň zahrnuje postup a nácvik chování při řešení problémových situací, do kterých se žáci potenciálně mohou dostat. Již se jedná o programy prevence problémového chování. Takový program obvykle bývá součástí školního kurikula. (Vojtová, 2008)

Sekundární prevenci můžeme charakterizovat jako aktivity a opatření, které jsou již určeny jedincům nebo malým rizikovým skupinám. Bývají časově náročnější, finančně nákladnější a intenzivnější, než je tomu u primární prevence. Sekundární prevence nastupuje v případě, kdy selhala prevence primární, tedy kdy se nepodařilo předejít negativnímu jevu. Snaží se odvrátit poškození, které vzniklo působením rizikových faktorů na jedince. (Vojtová, 2008)

Terciární prevence působí tam, kde sekundární prevence selhala a negativní jev se již rozvinul. Tuto část prevence objasňuje Kaleja (2013). Dle něj v obecném slova smyslu terciární prevence představuje tvoření mechanismů, které zabrání v opakování a tlumí důsledky negativního jevu. Nejčastější cílovou skupinou terciární prevence jsou osoby po absolvování indikované terapie, po výkonu trestu, jedinci opouštějící ústavní a ochrannou výchovu. (Kaleja, 2013)

Z obecných informací o etopedii jako vědní disciplíně nyní přecházíme na již konkrétní terminologické vyjádření jevů chování, které se týkají problematiky analyzované touto prací. Těmi jsou problémové chování, poruchy chování a poruchy pozornosti. Důvod jejich popisu je, že důsledky následujících tří jevů mohou být přítomné u dítěte s nadáním, popřípadě bývají s nadáním zaměňovány či stojí přímo vedle nadání.

1.1 Problémy v chování

Charakterizovat problémové chování je značně obtížná záležitost, a to zejména pro nesjednocenost názorů na to, co je problém. Norma společnosti (školy) je nastavená dle lokality, typu, prestižnosti apod. rozdílně, tudíž je rozdílná též hranice pro problémové chování. Kaleja uvádí pro srovnání například gymnázium a odborné učiliště. Na gymnáziu může být žák považován za problémového, pokud při vyučování používá mobilní telefon. Odborné učiliště toto za problém u studenta nepovažuje, neboť na něho neklade tak vysoké nároky, uvádí ale jako příklad útky z vyučování či vyhrožování druhým. Dává nám tak zajímavý příklad, který můžeme přenést právě na naše téma. V rozdílech mezi vnímání problémového chování gymnáziem a odborným učilištěm nalezneme příklad, kdy na gymnáziu se může jevit jako problém, pokud žák neustále doplňuje výklad vyučujícího a ustavičně argumentuje. (Kaleja, 2013) Toto je spolehlivý případ nadaného žáka, jehož inteligence mu nedovoluje pouze pasivně přijímat výklad vyučujícího. Vidíme, jak snadno žák může získat nálepkou „problémový“.

Divoká a kol. chápe „problém“ jako popis určité překážky, která stojí na cestě k dosažení očekávaného stavu situace či věci. Problémové chování pak lze vymezit jako popis určitého chování, které dítěti zabraňuje být takové, jaké od něj očekává nastavená norma. Otázkou však zůstává, kým, popřípadě čím, je tato norma stanovena, a také kdo a z jakého důvodu hodnotí chování jako nevhodné. (Divoká et al., 2017)

Pokud bychom chtěli vymezit typy problémového chování, mohli bychom mluvit o nadměrném upoutávání pozornosti, negativismu, lhaní, krádežích, útkách, toulání, projevech verbální a/nebo fyzické agrese. (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013b) V kontextu jedince s nadáním můžeme uvažovat zejména o nadměrném upoutávání pozornosti, negativismu a lhaní, v některých případech o agresi. Tyto čtyři projevy problémového chování si proto nyní rozebereme důkladněji.

Dle Matějčka může být nadměrné upoutávání pozornosti považováno za projev problémového chování, pokud přetrvává až do školních let. Dítě se snaží v kolektivu prosadit a upoutat na sebe pozornost předváděním se. Matějček uvádí, že za těmito projevy mohou stát pocity méněcennosti a citové i společenské neuspokojení dítěte. Pro omezení tohoto chování je třeba v dítěti posilovat jeho vědomí jistoty a vlastní hodnoty. (Matějček, 2000 in Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013b)

Negativismus se demonstruje jako neschopnost akceptovat normy a požadavky, které jsou na dítě kladeny. Typickým negativistickým chováním je odmítání názorů autorit, negativistické reakce projevující se odmítáním poslušnosti a odmlouvání. Negativismus může

dle Vágnerové vzniknout jako důsledek nesprávné výchovy, jeho podkladem ale může být i ADHD. (Vágnerová, 2001 in Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013b)

Lhaní obecně představuje způsob úniku z nepříjemné situace, která subjektivně nelze vyřešit jinak. Lhaním chce dítě dosáhnout nějakého cíle, pravá lež má hlavní motiv, kterým je úmyslné oklamání a vědomí nepravdy. (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013b) Matějček uvádí, že pokud máme o lhaní mluvit jako o poruše chování, musí mít jedinec patrný záměr získat vlastní výhody a/nebo poškodit druhého člověka. (Matějček, 1991 in Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013b) Některé děti obtížně rozlišují reálné dění od vlastní fantazie. Pokud tomu tak je, nedá se hovořit o tom, že by dítě v pravém slova smyslu lhalo. V tomto případě u něho totiž převládá fantazijní způsob vnímání sebe i světa, doprovázený mnohdy vytvářením a vyjadřováním myšlenek, které neodpovídají realitě. (Ondráček, 1999) V praxi můžeme pozorovat, že právě děti s nadáním inklinují k takovému typu lhaní, neboť zejména v situacích, které jsou pro ně krizové, neumí dostatečně oddělit realitu od fantazie, a tím vznikne fabulace.

Agrese, ať už fyzická, či verbální patří do přirozeného souboru chování a dle Martínka se může objevit i u dětí, u kterých nejde o projev poruchy chování. Pokud se dítě zachová agresivně, je vždy třeba analyzovat situaci, která tomuto chování předcházela, a mohla se tak stát podnětem pro agresi. (Martínek, 2009 in Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013b) Vágnerová rozlišuje agresivitu pramenící z nevyjasněných pravidel, agresivitu jako reakci dítěte na přísnou výchovu, vrozenou agresivitu jako „hnací sílu“, agresivitu jako projev frustrace či agresivitu jako projev naučeného chování. (Vágnerová, 2001 in Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013b) V souvislosti s nadáním zde vidíme příklad agrese pramenící z frustrace, kdy nadané dítě není dostatečně vyslyšeno a není mu poskytnut dostatečný rozvoj.

Auger a Boucharlat říkají, že existují dva typy problémových žáků. Jsou jimi žáci, kteří vyrušují při hodině a žáci, kteří odmítají pracovat. Žák, který vyrušuje, se projevuje jedním z těchto způsobů, anebo jejich kombinací. Jsou to neklidnost (neposednost, neschopnost soustředit se), konfliktnost, provokativnost, agresivita. Druhý typ žáka se projevuje negativismem, nespouprací. Příčiny problémového chování mohou tkvět v ekonomickém a sociálním kontextu, těžkém dospívání, neuspokojivém školním životě, reakci mladých lidí vůči škole, agresivitě, temperamentu, nebo samotných poruchách chování. (Auger, Boucharlat, 2005)

Pokud se znovu podíváme na příčiny problémového chování, všimneme si, že nikde nevidíme příčinu v nadání, lépe řečeno ve špatném pochopení nadání. Kaleja (2020) se ale zmiňuje o nutnosti řešit každého žáka s problémem v chování individuálně, nikoliv rámcově, a

zaměřit se na konkrétní faktory, které daný problém vyvolaly. V úvahu je třeba brát žákovu perspektivu v edukačním procesu, v kontextu třídního klimatu a perspektivu jeho celoživotní dráhy.

Nyní si uvedeme další cílovou skupinu etopedie, kterou jsou poruchy chování, které si podrobně charakterizujeme.

1.2 Poruchy chování

„Porucha chování je z hlediska speciálně pedagogického každá negativní odchylka od normy, která má obraz trvalého a vědomého jednání označeného jako nežádoucí projevy v chování, které mohou vyústit až do stádia delikvence a kriminality.“ (Vitásková, 2005, s. 24)

Poruchy chování jsou charakteristické trvalým a opakujícím se obrazem nepřizpůsobivého, vzdorovitého a agresivního chování. Porušuje sociální očekávání přiměřené věku a mentálnímu vývoji, proto je závažnější, než klasická vzdorovitost připisována ontogenetickým mezníkům. (Vitásková, 2005) Forness a Kavale zdůrazňují, že se porucha chování neváže na kulturní a etnické rozdíly, může se projevit také jako kombinované postižení a její projevy lze při efektivní intervenci účinně eliminovat. (Forness, Kavale, 2000 in Kaleja, 2013)

Dle Kaleji je porucha chování každá negativní odchylka od normy, jež má obraz vědomého a trvalého jednání označeného jako nežádoucí projev v chování, který může vyústit až do stádia delikvence, kriminality, dokonce i poruchy osobnosti. (Kaleja, 2013) Odborníci na poli dětské a adolescentní psychiatrie považují poruchy chování jako souhrnný, zastřešující termín pro postižení v několika oblastech osobnosti jedince. Jelikož se nedostatky v daných oblastech demonstrují v rovině behaviorální, mluvíme právě o poruchách chování. (Kaleja, 2020)

Vágnerová u vymezení poruch chování vychází ze tří základních hledisek. Prvním z nich je jedincem nerespektování sociálních norem platných v dané společnosti, přičemž jedinec je k jejich pochopení dostatečně intelektově vybaven. Ve druhém hledisku se jedinec projevuje výraznými nápadnostmi v oblasti sociálních vztahů, chybí mu míra empatie, je citově chladný a egoistický. Charakteristická je oploštělost pocitů viny za své jednání. Jako třetí znak poruch chování Vágnerová zmiňuje samotnou agresivitu. (Vágnerová, 2001 in Vitásková, 2005) Kaleja mluví též o třech hlediscích vymezení poruch chování, jako třetí hledisko ovšem namísto agresivity uvádí prostup poruchy chování kognitivní, emocionální i konativní oblasti. (Kaleja, 2013)

Pokud posuzujeme poruchu chování, musíme brát zřetel zejména na věkové období jedince, pohlaví, situační a prostorový kontext, v němž se jedinec nachází a v němž je posuzován, a kulturní aspekty, jenž mají vliv na jeho chování. (Kaleja, 2013) Pokorná uvádí, že poruchy chování se projevují vždy ve vztahu k něčemu, což lze specifikovat jako poruchy sociální interakce, poruchy k sobě samému a poruchy ve vztahu k věcem a při zacházení s nimi. (Pokorná in Hadj Moussová, in HutYROVÁ, Růžička, SpěVáček, 2013b)

Naproti tomu Stankowski (2004) dělí poruchy chování do čtyř skupin dle projeVů, a to chování demonstrativně bojovné, chování utlumené, chování nedůsledné a asociální chování. Tyto projevy si vysvětlíme blíže:

Demonstrativně bojovné chování Stankowski vysvětluje jako nepřátelský vztah k sociálnímu prostředí. Tento postoj jedinec projevuje ostrými a prudkými reakcemi, jež nejsou adekvátní k aktuálním podnětům. Nejvíce charakteristickými formami tohoto chování je negativismus, nátlak, demonstrace, provádění činností, které škodí okolnímu prostředí, přičemž i zdánlivě nevinná touha být středem pozornosti může být symptomem mírného stadia nepřátelství. V pokročilém stadiu se zpravidla jedná o přímé nepřátelství typické proměnlivými formami chování, jakými mohou být pasivita, negativismus, útočnost, verbální až fyzická agrese. (Stankowski, 2004)

Utlumené chování je obranným postojem, který vzniká nedostatkem důvěry k lidem a novým situacím, bázlivostí a nejistotou. Utlumené chování se manifestuje jako pasivita, deprese, náhlé exploze zlosti, apatie. Jedinec při každé příležitosti ustupuje do pozadí a mívá velké problémy s přizpůsobováním se dynamickým změnám v životě. (Stankowski, 2004)

Chování, které je nedůsledné, má vlastnosti vznětlivosti. Je charakterizováno okamžitou a nepromyšlenou odpovědí na podnět. Chování je zaměřeno na uspokojování vlastních potřeb, bezohledným způsobem. (Stankowski, 2004)

Asociální chování je výsledkem hlubokých poruch osobnosti a dysfunkce výchovného prostředí. Chování těchto jedinců bývá citově chladné, sobecké, agresivní. (Stankowski, 2004)

Roku 1981 publikoval charakteristiky dítěte s poruchou chování a emocí Bower. V těchto letech jeho koncept sloužil v USA a některých státech Evropy jako platná definice poruch chování a byl východiskem nejen pro diagnostiku, ale sloužil i jako podklad pro právní normy ve školství. Zřetel je na něho brán dodnes, přičemž o poruše chování lze uvažovat, pokud jedinec ve svém chování vykazuje jednu nebo více z následujících pěti charakteristik. Zaprvé mluvíme o neschopnosti učit se, kterou nelze vysvětlit intelektovými, smyslovými či zdravotními problémy. Následuje neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy s vrstevníky a učiteli, dále sem patří nepřiměřené chování a emotivní reakce v běžných

podmínkách. Čtvrtou charakteristikou je celkový výrazný pocit neštěstí až deprese a posledním bodem jsou tendence vyvolávat somatické symptomy, a to ve spojení se školními problémy. Je důležité podotknout, že porucha chování se různými vlivy, vnitřními i vnějšími, vyvíjí. Na počátku se může jednat „pouze“ o problémové chování, ze kterého bez včasné intervence může propuknout porucha chování. (Bower, 1981 in Kauffman, 2001 in Vojtová, 2008)

Dítě se také může ocitnout v prostředí, které u něj svým působením může, ale nemusí rozvinout poruchu chování. V takovém případě mluvíme o tzv. riziku poruchy chování.

1. 2. 1 Dítě v riziku poruch chování

Neboli „At-risk Youth“ je koncept, který mluví o dětech, u nichž se zatím porucha chování neprojevila, je ale riziko, že se brzy rozvine, a to následkem spolupůsobení více faktorů, jež dítě předurčují k nepřiměřenému chování a zvýšené pravděpodobnosti selhání v psychické i sociální oblasti. Důsledkem je rizikový vývin socializace, či dokonce její blokáce. (Vojtová, 2008) V posledních letech se označení *rizikový žák* zapisuje do školské terminologie, dokumentů a předpisů řešících otázky výchovy a vzdělávání více a více. (Kaleja, 2020)

O rizicích poruch chování lze mluvit též jako o *predelikventním chování*. Pedagogický slovník ho definuje jako „*chování, z něhož se s vyšší pravděpodobností než z jiných typů chování může vyvinout trestná činnost.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 217)

Rizika, která se nachází na cestě dítěte k dospělosti, seskupili Walker a Severson (2002 in Vojtová, 2008) do čtyř skupin.

➤ Rizika spojená s osobností dítěte

Jde o rizika, která se pojí s individualitou dítěte a váží se na jeho somatickou a psychickou konstituci a sociální zkušenost. Do této skupiny rizik se řadí např. prenatální, perinatální a postnatální potíže (nedonošenost, postižení apod.), nízkou inteligenci, hyperaktivitu, nízké sociální dovednosti, nízkou míru empatie, absenci klíčové osoby v dětství, institucionální péči, nedostatečnou schopnost vnímat štěstí. (Walker a Severson 2002 in Vojtová, 2008)

➤ Rizika spojená s rodinou dítěte

Sem můžeme zařadit aspekty, jimiž je samotný systém rodiny, její struktura, hierarchie – například početná rodina, absence jednoho z rodičů, nezaměstnanost rodičů, nezletilost matky. Dále fungování systému rodiny, kdy mluvíme zejména o kvalitě vztahů v rodině, řadíme sem manželské spory, sociální izolace, násilí v rodině a podobně. Posuzujeme také chování samotných rodičů, zda plní rodičovský vzor, či se u rodičů objevuje kriminalita, zneužívání návykových látek, antisociální chování. Neméně důležitý je výchovný styl, jaký rodiče na svých dětech uplatňují. Stejně riskantní je nedostatečné vedení a kontrola dítěte, jako tvrdé nebo

proměnlivé vyžadování kázně. Objevit se může týrání, odmítání, zanedbávání dítěte. (Walker a Severson 2002 in Vojtová, 2008)

➤ Rizika spojená se společností

Do této skupiny rizik odborníci řadí především socioekonomické znevýhodnění, dále kriminalitu v okolí, kulturní normy (znázorňování násilí v médiích apod.), nedostatek podpůrných služeb, obchodování s dětmi, válečné konflikty, sociální nebo kulturní diskriminaci. (Walker a Severson 2002 in Vojtová, 2008)

➤ Rizika spojená se školou

Se školou spojujeme zejména rizika v podobě školního neúspěchu, nepřiměřeně vysokých nároků na dítě (dodáváme, že v případě nadaného žáka se může jednat o nepřiměřeně nízké nároky), slabé vazby na školu, problémem mohou být i nevhodné kázeňské prostředky vyučujícího, vyučující se zaměřuje na chybu. Dítě se může ocitnout ve škodlivé vrstevnické skupině, kde je agrese přijata jako norma, může být taktéž šikanováno, odmítáno vrstevníky a tím sociálně izolováno. (Walker a Severson 2002 in Vojtová, 2008)

Rizika ve vývoji dítěte se mohou stát zdrojem problémů v jeho chování a ohrožovat jeho vztah ke vzdělávání, čímž je ohrožena jeho budoucí kvalita života. Děti, které jsou ovlivňovány některými z těchto rizik, mohou jejich působení odolávat nebo podléhat – to závisí na jejich otevřenosti a individuální vnímavosti k těmto vlivům. Vliv rizikových faktorů je vyšší u dětí, na než tyto faktory působí už od raného věku a jimž se současně nedostane potřebná pomoc a u dětí, na než rizikové faktory působí v dlouhodobém měřítku. (Vojtová, 2008)

1. 2. 2 Etiologie poruch chování

Pokud mluvíme o etiologii, máme na mysli „*nauku o původu a příčinách nemoci*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 144) V kontextu poruch chování tedy hledáme příčiny jejich vzniku.

V oblasti poruch chování je zkoumání etiologie obtížné. Jedná se o analýzu behaviorálních projevů osobnosti jedince, která je konstruována vnějšími, vnitřními, biologickými, kulturními a dalšími dispozicemi. Mezi základní příčiny poruch chování však lze primárně zařadit osobnostní charakteristiky člověka, jeho genetické dispozice, oslabení či poruchy centrální nervové soustavy, úroveň inteligence, rodinné vlivy, vlivy širšího sociálního prostředí (subkultury, vrstevnické skupiny, minoritní sociální skupiny, životní prostředí) subdeprivační a deprivační zkušenosti. (Kaleja, 2020)

Etiologie je často spojena se socioekonomickou úrovní, soudržností společnosti a disharmonickým prostředím (kriminální činnost rodičů, nezaměstnanost, alkoholismus,

rozvody, početnost rodiny, poruchy chování u rodičů apod.). (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013b)

Hrčka (2001) rozpracoval klasifikaci etiologických faktorů následovně:

a) Biologické příčiny

Do biologických příčin se řadí genetické faktory, endokrinní faktory (nedostatek či nadbytek některých hormonů), fyziologické poruchy, vývojové vady.

b) Psychologické příčiny

Obsáhlá třída psychologických příčin mluví např. o poruše socializace v raném dětství, poruchách komunikace mezi rodičem a dítětem, psychologických teoriích učení (zde je deviace považována za chování naučené napodobováním či podmiňováním), osobnostní či existenční krizi a ztrátě smyslu života.

c) Sociální příčiny

Jedná se o sociální a politické konflikty, sociální skupiny a subkultury, které podporují porušování norem, dále technologický pokrok apod.

d) Kulturní příčiny

V různých kulturách a subkulturách existují různá pojetí norem. Z toho vyplývají rozdíly v toleranci k určitému chování. Přejít do jiné kultury pak představuje adaptační problémy.

e) Situační příčiny

Jde o situace, které poskytují příležitost k deviantnímu chování, dávají možnost uniknout sociální kontrole, ale i situace zátěžové, situace, v nichž nelze dosáhnout cíle konformními prostředky. Situační příčinou se stává také neznalost způsobu aplikace sociálních norem v konkrétní situaci.

Hutyrová, Růžička a Spěváček (2013b) mluví o tom, že poruchy chování se mezi dětmi školního věku objevují v 10 až 15 procentech, přičemž co se týče poměru chlapců k dívkám, jedná se o rozmezí 4:1 až 12:1.

1. 2. 3 Klasifikace poruch chování

Klasifikace poruch chování a emocí znamená strukturované utřídění do kategorií a podkategorií. Nalézt lze více klasifikací od různých autorů, jejich pojetí závisí na interpretaci problematiky. Žádná klasifikace však není stálá, v závislosti na vývoji poznatků a v souvislosti s mezioborovou spoluprací dochází k dynamickému přehodnocování, přejímání a prolínání pohledů na třídění poruch emocí a chování. (Vojtová, 2008) Slowík (2007) uvádí, že z důvodu různorodosti projevů, které nacházíme napříč všemi věkovými kategoriemi i sociálními

vrstvami, lze poruchy chování a emocí klasifikovat na základě řady kritérií. Předkládáme proto výběr některých z nich.

a) Klasifikace dle vlivu na socializaci jedince

- Socializovaná porucha chování: jedinec disponuje odpovídajícími sociálními vazbami v rodině, i mimo rodinu.
- Nesocializovaná porucha chování: hlubší sociální vztahy jedince jsou narušeny, či zcela chybí. Nejčastěji se jedná o vztahy k vrstevníkům. (Slowík, 2007)

b) Medicínská klasifikace

Medicínskou klasifikaci poruch chování stanovuje 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí – MKN-10. Poruchy chování zde patří do skupiny poruch obvykle diagnostikovaných v dětství a dospívání. MKN-10 klasifikuje poruchy emocí a chování příslušným kódem a popisem poruchy (F90: Hyperkinetické poruchy – F98: Jiné poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání). (Mezinárodní klasifikace nemocí, 1992)

c) Dimenzionální klasifikace

Dimenzionální klasifikace pracuje s dimenzí projevů chování. Sleduje, jaký stupeň poruchy odpovídá daným projevům chování, jaká je hloubka poruchy a jak se chování jedince odlišuje od běžného chování. (Vojtová, 2008)

- Poruchy chování: pro tuto skupinu je charakteristická verbální i fyzická otevřená agrese, negativismus, vzdorovité chování, ničení věcí, odmítání autority, nezodpovědnost.
- Osobnostní problémy, psychické problémy: zahrnuje úzkostné a uzavřené chování. Jedinec se od skupiny izoluje, je senzibilní, uzavírá se do sebe.
- Nevyzrálost: chování je roztržité, jedinec má problémy s pozorností, je pasivní, pomalý, projevuje se v rozporu s vývojovou normou.
- Socializovaná agrese: chování zahrnující skupinovou agresi, záškoláctví, loupeže, identifikaci s delikventní skupinou. (Vojtová, 2008)

d) Sociální klasifikace

Klasifikace vychází z míry dopadu jedinceva jednání na společnost. Blíže ji popisuje Vojtová (2008):

- Disociální poruchy chování: jde o chování, které lze zvládnout přiměřenými pedagogickými postupy za pomoci odborníků formou poradenské, popř. ambulantní terapeutické péče. Problémy jsou často navázané na sociální mikroprostředí dítěte a souvisí s jeho ontogenetickým obdobím. Pro doplnění,

Vitásková (2005) jako příklad disociálních poruch uvádí zlozvyky, neposlušnost, lhaní, vzdorovitost, negativismus.

- Asociální poruchy chování: porucha chování, která má výrazný dopad na sociální vztahy jedince. Chování neodpovídá mravním normám společnosti, ještě ale nedosahuje úrovně destrukce společenských hodnot. U Vitáskové (2005) nacházíme příklady jako záškoláctví, útěky, toulání, sebepoškozování, popř. sebevraždy.
- Antisociální poruchy chování: o těchto poruchách již lze hovořit jako o delikvenci. Jedinec svým chováním porušuje právní normy společnosti, jíž je součástí. Chování je namířeno přímo proti společnosti a jejím zvyklostem. Vyznačuje se nejvyšší mírou společenské nebezpečnosti a nejvyšším stupněm narušení chování. Je trestně stíhatelné jako přestupky nebo trestné činy. Příkladem, který uvádí Vitásková (2005) může být organizovaný zločin, sexuální aberace atd.

e) Školská klasifikace poruch chování

Jak zmiňuje Vojtová (2008), v zahraniční speciálně pedagogické literatuře se setkáváme s členěním do tří základních oblastí. Kritériem třídění je charakter chování, kterým se porucha projevuje:

- Poruchy chování vyplývající z konfliktu: záškoláctví, lhaní, krádeže.
- Poruchy chování spojené s násilím: agrese, šikana, loupeže.
- Poruchy chování související se závislostí: toxikomanie, gamblerství. (Cole, Visser, Upton, 1998 in Vojtová, 2008)

V souvislosti se školskou klasifikací můžeme zmínit též tzv. Myschkerovu klasifikaci, která respektuje školské i psychiatrické hledisko a popisuje poruchy chování s externími vlivy, kam patří agrese, hyperaktivita, porucha pozornosti, impulzivita. Dále poruchy chování s interními vlivy, kam se řadí strach, komplex méněcennosti, poruchy spánku nebo úzkostnost. Jako třetí popisuje nezralé sociální vztahy, kde můžeme mluvit o snížené schopnosti koncentrace, infantilním chování, snadné unavitelnosti a snížené výkonnosti. Poslední skupinou je socializovaná delikvence, která zahrnuje násilnické chování, vznětlivost, nezodpovědnost, poruchy vztahů. (Myschker, 1993 in Hillenbrand, 1999 in Vojtová, 2008)

Klasifikací poruch chování a emocí je velké množství. Klasifikace se navzájem slučují a doplňují. Pro základní orientaci v klasifikacích považujeme tento výčet za dostačující.

1. 2. 4 Diagnostika poruch chování

Diagnóza (z řec. dia = skrz, gnósis = poznávání) je rozpoznání nemoci nebo jejích následků, vrozených i získaných poruch či vad. Je výsledkem diagnostického procesu. Diagnostický proces je procesem objektivního poznávání úrovně a kvality určitého úseku dané skutečnosti. Z hlediska času lze diagnostiku členit na vstupní, průběžnou a výstupní, na krátkodobou či dlouhodobou. Cílem diagnostického procesu je odhalení poruchy (vady, handicapu apod.), zjištění jejího rozsahu, intenzity a struktury. Klíčovou rolí v diagnostickém procesu zastává prognóza, ve které se uvádějí předpoklady a podmínky dalšího vývoje jedince, možnosti nápravy, zlepšení či udržení stávajícího stavu. (Kaleja, 2020)

Pro vytvoření etopedické diagnózy je zvláště důležitá včasná spolupráce všech zúčastněných odborníků. Speciální pedagog – etoped, popř. vychovatel, musí přesně vědět, co chce zjistit, a potom v předem připravených podmínkách usměrnit reedukační proces tak, aby získal údaje v předem vytipované oblasti. Je nutností sledovat diagnostický cíl jak při individuální, tak kolektivní činnosti a práci s dětmi. Všeobecně vzato můžeme jako diagnostický cíl považovat získání komplexního obrazu osobnosti diagnostikovaného jedince. (Vitásková, 2005)

Při etopedické diagnostice se využívají různé nástroje, které pomohou určit správnou diagnózu. Mezi diagnostické metody patří pozorování, rozhovor, testy, dotazník, anamnéza, analýza výsledků činnosti, kresebné techniky apod. (Kaleja, 2020) I při užití správných diagnostických metod však může dojít ke zkreslení výsledku. Matoušek (2007) zmiňuje faktory, které mohou negativně působit na diagnostický proces. Jedná se například o prostředí instituce, kde se dítě nemusí dobře uvolnit, nebo výkon dítěte v daný den (jeho nálada, únava, nemoc). (Matoušek, 2007 in Kaleja, 2013)

Diagnostický proces má své fáze, které vymezil Spousta (1993). První fází je specifikace předmětu, jde tedy o vymezení toho, co přesně budeme zkoumat. Ve druhé fázi určíme situaci, jevy a příznaky, které jsou ve vztahu se specifikovanými předměty, tudíž mohou o dané situaci vypovídat. Třetí fáze skýtá určení diagnostických metod a prostředků, které by bylo vhodné při diagnostickém procesu použít. Nesmí chybět jejich přesná specifikace. Následuje čtvrtá fáze, ve které je třeba zvolené metody aplikovat a popsat zjištěné symptomy, jevy a reakce. V páté fázi musíme zpracovat jednotlivé údaje získané v průběhu diagnostického procesu. Poslední fází je získání výsledné diagnózy, kterou je třeba ověřit, a to buď jinou vhodnou diagnostickou metodou, nebo zopakováním celého postupu.

Základním předpokladem pro určení správné diagnózy je kvalitní osobní a rodinná anamnéza, kterou vytváří sociální pracovník, a která je doplněna psychologickým vyšetřením. (Vitásková, 2005)

Klíčem pro rozpoznání poruchy chování jsou tři základní ukazatelé: chování je odlišné od vývojové normy, trvá zpravidla 12 měsíců a má dopad do perspektivy dítěte. (Vojtová, 2008) Definitivní určení poruchy chování jako diagnózy je však vždy výhradně kompetencí lékařského oboru, konkrétně psychiatrie. Psychiatrická diagnostika vychází z analýzy zdravotní a sociální anamnézy, předchozí zdravotnické dokumentace, z vlastního psychiatrického vyšetření a vyhodnocení získaných informací. Nezbytné pro stanovení diagnózy je též vyšetření psychologické, ale stanovení terapeutického plánu je opět v rukou psychiatra. (Hort et al., 2000)

U poruch chování je mnoho faktorů, které lze analyzovat a popisovat. Projevů, stejně jako reedukačních metod je celá škála. I proto je, zvláště v některých případech, velice obtížné odlišit poruchu chování od problémového chování. Pro lepší orientaci v problematice poruch chování a problémů v chování si tyto dva fenomény krátce porovnáme.

1.3 Komparace poruch chování a problémů v chování

Jak uvádí Vojtová (2001 in Vojtová, 2008), rozdíly mezi poruchami chování a problémovým chováním jsou ve třech základních aspektech: v motivaci nežádoucího chování, v časovém období a intenzitě projevů nežádoucího chování a ve způsobech podpory a intervence dítěte.

Z hlediska motivace chování, dítě s problémy v chování o svých problémech ví. Jeho chování mu vadí a sám by ho chtěl změnit. Normy narušuje neúmyslně, narušování je výsledkem konfliktu mezi jeho vnitřními potřebami a vnějšími požadavky. (Vojtová, 2008) Dítě s poruchou chování normy vůbec nepřijímá, popř. je úplně ignoruje. Zpravidla ve vztahu k důsledkům svého jednání nepocituje vinu. (Vágnerová, 2001 in Vojtová, 2008)

Časové období problémového chování u dítěte je spíše krátkodobé, popř. se objevuje nahodile nebo v určitých periodách. Často mívá ontogenetické souvislosti. Bývá důsledkem nezvládnutých konfliktů se sociálním okolím. Dítě s poruchou chování normy porušuje dlouhodobě a ontogenetická specifika jeho nežádoucí chování pouze prohlubují, avšak nezapříčiňují. (Vágnerová, 2008)

K nápravě problémového chování postačují cílená pedagogická opatření v rámci systému a prostředí školy, v plánování výuky a ve využívání vhodných pedagogických metod. Speciálně pedagogickými metodami pedagog kompenzuje nežádoucí chování žáka, hledá a nabízí mu jiné způsoby chování, které by mu současně umožňovaly naplňovat jeho potřeby.

Dítě s poruchami chování musí podstoupit speciální intervenci, při jejímž průběhu speciální pedagogové a psychologové speciálně pedagogickými a psychologickými metodami ovlivňují chování dítěte tak, aby ho směřovali k sublimaci způsobů a cílů společensky nepřijatelného chování k chování, které přijatelné je. (Vojtová, 2008)

Ať už se dítě chová problémově, či má poruchu chování, porozumění jeho projevům je vždy komplikovanou záležitostí. Zabývání se každým jedním případem vyžaduje mnoho času, znalostí a schopností, abychom mohli dojít ke komplexnímu pochopení a efektivnímu řešení.

1. 4 Specifické poruchy chování (ADHD, ADD)

Pod pojmem *specifické poruchy chování* se skrývá diagnóza ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou) a ADD (Attention Deficit Disorder – porucha pozornosti bez hyperaktivity). Jak uvádí Jucovičová (2014, s. 40): „*Termín specifické poruchy chování je používán v odborné pedagogicko-psychologické terminologii pro poruchy chování, které jsou vrozené, dlouhodobé a mají zcela specifické projevy.*“ Dále Jucovičová (2014) stručně objasňuje vývoj terminologie, kdy v dřívější době se pro tyto poruchy užívaly termíny jako LDE – lehká dětská encefalopatie, MMD – malá mozková dysfunkce, LMD – lehká mozková dysfunkce a další. Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) uvádí termín *hyperkinetické poruchy*. Ty dělí na dva subtypy – poruchy pozornosti a aktivity a hyperkinetickou poruchu chování. Pojmy ADHD a ADD zavádí Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (DSM IV) z roku 2000.

I my se budeme těmito dvěma poruchami, jakožto specifickými poruchami chování, zabývat. Objasnění problematiky ADHD a ADD je velice důležitou součástí tématu této práce, neboť, jak bude následně popsáno, ADHD (ADD) a problematika nadání se nachází ve velmi úzkém vztahu.

1. 4. 1 Charakteristika ADHD/ADD

Jak již bylo zmíněno výše, v souvislosti s diagnózou ADHD mluvíme o poruše pozornosti, kterou doprovází hyperaktivita, zatímco diagnózy ADD hyperaktivita součástí není. ADHD a ADD proto mají lehce odlišné charakteristické projevy chování. V zásadě lze ale o těchto dvou poruchách mluvit společně.

Pokud chceme poznat hlavní projevy dítěte s ADD, jde nejčastěji o: snadné rozptýlení vnějšími podněty, problémy s nasloucháním a plněním pokynů, potíže se zaměřením pozornosti a jejím udržením, potíže se soustředěním na úkol a jeho dokončením, nevyrovnaný výkon při

školní práci, bdělé snění, nepořádnost, ztrácení věcí, potíže se samostatnou prací, popř. nedostatečné studijní dovednosti. (Rief, 1999)

U ADHD jsou typickými projevy: vysoká míra aktivity (neustálý pohyb, neschopnost setrvat na místě, neustálá manipulace s předměty, pohyby končetin), impulzivita a nízká úroveň sebeovládání (skákání do řeči, vyrušování, nadměrné mluvení, nejprve reaguje, potom až promýšlí, vyhledávání fyzicky nebezpečných aktivit – skákání z výšky apod.), potíže s přechodem k jiné činnosti, agresivní chování, nepřiměřeně silné reakce i na drobné podněty, sociální nevyzrálost, nízká sebeúcta. (Rief, 1999)

Obecně lze primární charakteristiku ADHD diferencovat do tří oblastí: nepozornost, hyperaktivita, impulzivita. (Paclt, 2007)

a) Nepozornost

Děti s ADHD mají problémy s udržení pozornosti ve výraznější míře, než mají děti bez ADHD ve stejném věku. Můžeme zde použít souborný pojem „deficit pozornosti“, který se vztahuje k deficitu čilosti, vzrušivosti, výběrovosti podnětů, soustředěné pozornosti, k těkavosti, nedostatečnému rozsahu chápání apod. Největší potíže mají děti s ADHD v udržení pozornosti či volního úsilí zaměřeného na plnění daných úloh. Pozornost dítěte s ADHD je snadno odvedena k jinému úkolu, který se mu v daný moment zdá zajímavější. Problémem tedy není pouze porucha pozornosti, ale i vytrvalosti. (Paclt, 2007) Časté je také přehlížení detailů, neposlouchání toho, co se dítěti říká, neschopnost zorganizovat si aktivity a úkoly, ztrácení věcí, časté zapomínání při každodenních aktivitách. (Reimann-Höhn, 2018)

b) Hyperaktivita

Druhým charakteristickým rysem ADHD je vývojově nepřiměřená úroveň motorické či hlasové aktivity. Běžným jevem je neklid a všeobecně patrné pohyby těla, které nejsou nezbytné ani potřebné. Tyto pohyby nebývají vzhledem k celkové situaci relevantní a zdají se být v dané chvíli bezúčelné. Při školní práci jsou děti často mimo lavici, pohybují se po třídě, bez ustání pohybují končetinami, manipulují s předměty, které nemají žádný vztah k zadané úloze. V sociální interakci je taktéž patrný nadměrný řečový projev. (Paclt, 2007)

c) Impulzivita

V porovnání s ostatními dětmi stejného věku a pohlaví jsou děti s ADHD nadměrně impulzivní, útlum chování je vzhledem k dané situaci nedostačující. Tyto děti rychle odpovídají, aniž by čekaly na dokončení instrukcí, či aniž by adekvátně zhodnotily, co se od nich v dané situaci vyžaduje. Výsledkem bývají omyly vzniklé z nepozornosti. Rovněž tyto děti selhávají při uvažování o potenciálně negativních a destruktivních následcích rizikových činností, proto s impulzivitou souvisí i zvýšené riziko úrazů. Rovněž je pro děti s ADHD problematické

vyčkat, až na ně přijde řada. V případě výběru mezi menší, ale bezprostřední odměnou ihned po splnění úkolu a větší odměnou za splnění dlouhodobějšího cíle, volí tyto děti odměnu okamžitou. Potřebují časově krátké pracovní úseky, přesto však většině úkolům věnují jen minimální množství úsilí. (Paclt, 2007) V kolektivu ostatní přerušují a vyrušují. (Reimann-Höhn, 2018)

Matějček (2005) zmiňuje kromě těchto tří charakteristických aspektů možnost motorické a artikulační neobratnosti. Dítě je nešikovné, nápadné jsou zvláště obtíže v jemné motorice, které se projevují obzvláště při psaní a kreslení. Jednotlivé hlásky vyslovuje dobře, ale slova komolí.

Jucovičová (2014) s Matějčkem souhlasí. Dodává, že dochází také k poruchám motorické a senzomotorické koordinace, k poruchám harmonizace pohybů a rytmiky. Artikulační neobratnost doplňuje o další poruchy řeči, např. dyslalii, obtíže v asimilaci sykavek a měkkých a tvrdých slabik, poruchy rytmizace řeči, chybné hospodaření s dechem apod. U některých dětí se hyperaktivita projevuje i v řeči – mluví překotně, zadržávají se.

U dětí s ADHD se mohou objevit také poruchy myšlení. Myšlení hyperaktivních dětí bývá ovlivněno poruchami pozornosti i impulzivitou. V důsledku toho se jeví jako nepružné, ulpívavé, infantilní. Z důvodu nerovnoměrného zrání centrální nervové soustavy dochází také k nerovnoměrnému rozvoji intelektových schopností. Zaznamenávána často bývá neschopnost odlišení podstatného od nepodstatného. Typická bývá emoční labilita, kdy dochází k výkyvům nálad i výkonnosti. S emoční labilitou souvisí zvýšená afektivita – dítě trpí afektivními záchvaty provázenými prudkými emocemi (křik, vztekání se, agresivní chování). Dítě neadekvátně a prudce reaguje na podněty, které by takovou reakci vyvolat neměly. Ve vyšší míře se objevuje úzkostnost, možné jsou i depresivní stavy. (Jucovičová, 2014)

1. 4. 2 Etiologie specifických poruch chování

Základní příčiny dělíme dle doby vzniku na období prenatální, perinatální a postnatální. V období perinatálním může být příčinou specifických poruch chování onemocnění matky, kouření, požívání alkoholu nebo nedostatečný přísun kyslíku. Perinatální období s sebou může nést příčinu v podobě protahovaného porodu či poškození hlavičky novorozence a v období postnatálním možná příčina tkví v infekčním, horečnatém či jiném onemocnění, které se může objevit do dvou let věku dítěte. (Bartoňová, 2019)

Dalšími možnými příčinami jsou dědičné faktory, dysfunkce mozku na základě neurobiologických poruch (např. snížený objem mozkové tkáně, odchylky v elektrické aktivitě mozku), kombinace různých příčin i další nezjištěné příčiny. (Bartoňová, 2019)

Train (1997) okrajově zmiňuje jako možnou příčinu ADHD také vysoké IQ. Reimann-Höhn (2018) uvádí, že přibližně dvě procenta mladistvých s ADHD a ADD jsou vysoce nadaná. Jedná se dle ní ale spíše o náhody.

Matějček (2005) upozorňuje na skutečnost, že v pojmovém posunu od LDE k ADHD ubývá důrazu na organickou etiologii, tzn. drobná poškození mozku či jiné mozkové odchylky a přibývá důrazu na etiologii genetickou, neurotickou, ale i výchovnou. Probíhá také posun k čistě behaviorálnímu pojetí.

1. 4. 3 Diagnostika specifických poruch chování

Na začátek je nutné zmínit, že diagnostiku specifických poruch chování provádí vždy odborník, kterým je nejčastěji psycholog ve spolupráci se speciálním pedagogem. V oblasti školství je diagnostika prováděna v rámci školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, v rámci speciálního školství pak speciálně pedagogická centra). V oblasti zdravotnictví provádí diagnostiku klinický psycholog, dětský psychiatr nebo dětský neurolog. Diagnóza je pak stanovena na základě anamnestických údajů, údajů získaných od pedagogů, pozorování projevů dítěte při vyšetření, výsledků psychologického a speciálně pedagogického vyšetření. Výsledkem vyšetření by kromě stanovení diagnózy měla být i vhodná doporučení pro práci s dítětem ve školním i domácím prostředí. (Jucovičová, 2014)

Aby mohlo být diagnostikováno ADHD, je třeba, aby obtíže trvaly nejméně šest měsíců, nepříznivě ovlivňovaly školní výkon dítěte a zároveň byly v rozporu intelektové schopnosti a učební produktivita dítěte. Děti, jejichž primární postižení tkví např. ve vážných emočních poruchách nebo mentální retardaci, pod poruchu úbytku pozornosti nespádají. Zároveň porucha pozornosti nesmí být závislá na nedostatku příležitostí ke vzdělávání, neznalosti úředního jazyka země, ve které se dítě nachází a v němž je výuka realizována, či na náhlém návalu potíží, jenž je reakcí na stresující událost spojenou s funkcí rodiny, narušení prostředí, v němž dítě žije, zneužívání, nebo bolestivé či jinak traumatizující onemocnění. (Paclt, 2007)

Paclt (2007) dále uvádí konkrétní diagnostická kritéria pro stanovení ADHD dle DSM-IV:

Porucha trvá nejméně 6 měsíců a zároveň se při ní objevuje nejméně 8 z následujících 14 symptomů:

1. Často si neklidně pohrává s rukama, bezúčelně pohybuje nohama nebo se vrtí na židli.
2. Má potíže s tím, aby vydržel(a) klidně sedět, i když je o to požádán(a).
3. Je snadno vyrušitelný(a) vnějšími stimuly.

4. Při hře s pevně stanovenými pravidly či ve společenských situacích mu (jí) dělá potíže vyčkat, dokud na něj (ni) nepřijde řada.
5. Často vyhrkne odpověď na otázku dříve, než tazatel otázku dopoví.
6. Dělá mu (jí) potíže řídit se instrukcemi jiných osob (což není dáno negativistickým chováním ani nepochopením instrukce). Například mu (jí) dělá problém dodělat zadanou práci.
7. Dělá mu (jí) potíže soustředit se, ať už na úkoly, nebo při hře.
8. Často „přebíhá“ od jedné nedokončené činnosti k druhé.
9. Dělá mu (jí) potíže hrát si tiše.
10. Často je nadměrně povídavý(á), překotně hovoří.
11. Často přerušuje jiné nebo jim skáče do řeči.
12. Často vypadá, že neposlouchá, co mu (jí) někdo jiný říká.
13. Často ztrácí věci, které jsou nezbytné pro školní práci či celkově pro důležité činnosti, ať už ve škole, nebo doma (př. tužky, knihy, hračky, domácí úlohy).
14. Často se zapojuje do fyzicky nebezpečných činností, aniž by bral(a) v úvahu možné následky.

Z Goetze a Uhlíkové (2009) můžeme doplnit další kritéria dle DSM-IV. Těmi jsou následující:

- A. Některé příznaky hyperaktivity, impulzivity nebo nepozornosti či narušení funkčnosti byly přítomny před sedmým rokem věku dítěte.
- B. Některé zhoršení funkce vyplývající z příznaků se projevuje ve dvou či více oblastech života (škola + domov).
- C. Musí být jasně patrné zhoršení v oblasti společenské či vzdělávací (popř. v zaměstnání).
- D. Příznaky nelze přičíst přítomné pervazivní vývojové poruše, schizofrenii či poruše nálady a není jí možné vysvětlit jinou duševní poruchou.

Diagnostická kritéria se liší dle toho, zda vycházejí právě z DSM-IV, nebo z MKN-10. Jelikož MKN-10 pracuje s terminologicky rozdílnou diagnózou, zvolili jsme popis diagnostických kritérií pouze dle DSM-IV, který je zcela dostačující.

Kapitola specifických poruch chování ukončuje část diplomové práce, jež se zabývá samotnou etopedií. Byly objasněny poruchy chování, specifické poruchy chování i problémy v chování. Následně je třeba věnovat se problematice nadání. Vymezení samotného pojmu, kritéria, typologii, stupně, diagnostiku a další specifika, která se daného fenoménu týkají, je nezbytné pro vytvoření komplexní charakteristiky a vzhledu do souboru jevů zvaného *nadání*.

2 Nadání

Pokud začneme mluvit o nadání, většinová společnost tuto problematiku nevnímá jako něco, čemu by měla být věnována pozornost. Mnozí lidé totiž mají pocit, že nadání je dar, se kterým není třeba pracovat. Nadané dítě je výjimečně chytré, a to znamená, že si se vším poradí, nepotřebuje s ničím pomoci, vše umí, je bezproblémové, ve všech aspektech života vyniká. Takto si dovolíme demonstrovat všeobecně přijímaný názor. Málokdo si uvědomuje, že nadání je ve svém směru také postižení. V případě nadání lze mluvit o deviaci. Znovu zopakujeme slova Vitáskové (2005), která objasňuje pojem *deviace* jako odklon od normy, přičemž není podstatné, zda negativním, či pozitivním směrem. Nadání charakterizujeme pozitivně, stále se ale jedná o odchylku od toho, co je přijímáno jako norma. Jakémukoli vychýlení je třeba věnovat pozornost, ať je to vychýlení směrem negativním, nebo pozitivním.

Zaměříme se zpočátku ale na samotné definování a charakteristiku tohoto pojmu. Definice je samozřejmě vysoké množství, jedna z těch klíčových však pochází ze zasedání Columbus Group v roce 1991. Tato definice mluví o nadání jako o zvýšených rozumových schopnostech a říká, že: „*Nadání je nerovnoměrný vývoj, ve kterém se kombinují zrychlené rozumové schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností a povědomí, které jsou svou kvalitou odlišné od normy. Tato nerovnoměrnost se zvyšuje spolu s vyšší intelektovou kapacitou. Tento fakt – tato jedinečnost – činí nadané obzvláště zranitelnými a vyžadují tak změny v rodičovské výchově, školním vzdělávání i poradenské činnosti, aby se mohli optimálně rozvíjet.*“ (Columbus Group, 1991 in Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 14)

Laznibatová (2007 in Havigerová, 2011, s. 34) definuje nadání takto: „*Nadání je výsledkem součinnosti celkového osobnostního, kognitivního, motivačního a kreativního potenciálu a sociokulturních podmínek pro učení a výkonnost. Optimální vývoj nadání jedince je přitom závislý na interakci interních (osobnostních) dispozičních faktorů a externích (socializačních) faktorů.*“

Také pedagogové na nadání nahlízejí vlastním způsobem. Dokazuje to Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 164), kteří uvádějí následující: „*V pedagogickém pojetí převládá představa o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejména pro umělecké obory, pro sport, jazyky a matematiku.*“

Historicky se objevila tři pojetí nadání: a) nadprůměrná úroveň intelektu (jednorozměrné pojetí nadání s důrazem na elitu s vysokým IQ), b) nadprůměrná úroveň několika oblastí, nejen intelektu (vícerozměrné pojetí s důrazem na elitu), c) souhrn psychických i fyzických vlastností každého člověka (vícerozměrné pojetí s důrazem na

odstupňovanost nadání a jeho obecný výskyt, a to nejen u elity, ale i u jedinců s postižením). (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Nadání je termín, jehož koncepce je nejednotná. Někteří autoři si myslí, že nadání má každý a je jen otázka, jak je toto nadání vysoké a v jaké oblasti se projevuje. Jiní autoři trvají na tom, že nadání je výjimečností, která se týká jen určitého procenta populace. Někteří odborníci se zastávají názoru, že nadání je definované pouze vysokým intelektem. V současné době je však nadání vymezováno více faktory a kromě vysokého intelektu se přidává i vysoká tvořivost, produktivita myšlení a v neposlední řadě také motivace a snaha projevit v určité oblasti výjimečné výkony. (Fořtíková, 2009) Z hlediska terminologie je nutno zmínit, že existuje též pojem *mimořádné nadání*. Vyhláška č. 27/2016 Sb. za mimořádně nadaného žáka považuje takového žáka, „jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných) Tato práce mluví dle kontextu o nadaných a mimořádně nadaných dětech a žácích jednovýznamově.

Mnoho lidí očekává, že dítě, které je nadané, bude vynikat ve všech oblastech života. To však není pravda. Dítě s nadáním v některých oblastech výjimečně vyniká, zatímco v jiných se může nacházet v pásmu průměru i podprůměru. (Webb et al., 2016)

Charakteristiky, které jsou všeobecně typické pro nadané děti, můžeme stanovit zhruba takto: 1) předčasný vývin v oblasti, která souvisí s organizovanou soustavou poznatků, 2) vlastní způsob učení, který zahrnuje mimo jiné kvalitativně odlišný způsob učení, 3) entuziasmus pro výkon a silná vnitřní motivace k učení. (Winnerová, 1990 in Jurášková, 2006 in Fořtíková, 2009) Stehlíková (2018) zmiňuje možnost nahlížení na nadání jako na tři složky, jimiž jsou vysoké IQ, kreativita a vysoká citlivost.

Souhrnně lze nadané dítě vymezit jako takové, které buď velice časně manifestuje projevy, jež jsou typické pro starší děti, nebo u něho byl zjištěn velmi vysoký osobnostní potenciál pro budoucí podávání mimořádných výkonů, anebo dítě v určité oblasti již opakovaně podává vynikající výsledky, které jsou v porovnání s vrstevníky výjimečné, a to jak z hlediska kvantitativního, tak z hlediska kvalitativního. Nálepka nadání se tedy nemusí vztahovat jen na děti, které disponují vysoce rozvinutými intelektovými schopnostmi v různých kognitivních výkonech, ale je vztaženo také k jejich širšímu spektru kognitivních i nekognitivních charakteristik, k aktuálně podávaným výkonům i dalšímu potenciálu. (Hříbková, 2010)

2.1 Nadání a talent

V oblasti rozlišování mezi nadáním a talentem Francoys Gagné zastává názor, že většina teoretiků mezi těmito dvěma pojmy nehledá rozdíl a pokud ano, pak nadání je chápáno v rovině intelektové a talent je objasňován jako složka neintelektová, tedy talent umělecký, sportovní, technický. Gagné tvrdí, že existují přirozeně snadné vzorce chování, jež nejsou výsledkem systematického tréninku jedince v dané oblasti činnosti. Tato spontaneita bývá patrná především u malých dětí, u kterých nelze realizovat systematickou přípravu, nebo u dospělých, kteří danou činnost zkoušejí poprvé. Právě takto popsanou přirozenou schopností je nadání. Druhou oblast tvoří mimořádné schopnosti v činnosti, pro jejíž výkon jedinec prošel systematickou přípravou. V tomto případě lze hovořit o talentu, jakožto získané dovednosti. (Gagné, 1993 in Fořtíková, 2009) Nadání tedy lze vnímat jako vrozené nenaučené schopnosti, kdežto talent jako rozvinutou formu nadání v daném oboru, které s sebou nese pílě, svědomitost a trénink. (Fořtíková, 2009)

Macintyre (2008) v rozdílu mezi talentem a nadáním poukazuje na anglický model, ve kterém nadání žáci vynikají v akademických předmětech, jako je anglický jazyk nebo dějiny. Naproti tomu talentovaní žáci vynikají v oblastech, které vyžadují vizuálně prostorové dovednosti nebo praktické schopnosti, požadované v tělesné výchově nebo umění.

Je důležité uvědomovat si rozdíl mezi talentem rozumovým a talentem ve sportu a umění. Talent v oblasti sportu a umění na sebe neváže podmínku zvýšeného intelektu, ani mimořádně vysoké rozumové schopnosti. Talent ve výukových předmětech, jako je matematika, jazyky, přírodní vědy a podobně jsou spjaty s mentální kapacitou jedince, jeho schopností učit se pojmy, pamatovat si detaily, spojovat již naučené do souvislostí, a tedy můžeme mluvit spíše o nadání. (Fořtíková, 2009) Někteří odborníci tvrdí, že termín *vysoké nadání* označuje mimořádné nadání ve více oblastech, zatímco výraz *talent* je používán, pokud jedinec vyniká jen v jedné oblasti. (Musil, 1989 in Machů, 2005)

Přestože nadání a talent lze takto vyložit jako dvě odlišné charakteristiky, některé definice zahrnují mimořádně rozvinuté schopnosti a dovednosti ve sportu a umění do stejné skupiny jako ty intelektové. Jedná se především o definice, které jsou součástí legislativních dokumentů a norem, neboť zde je zapotřebí postihnout všechny oblasti nadání a talentu tak, aby byla adekvátně nastavena forma státní podpory u žáků, kteří na základě svých specifických dovedností a schopností vyžadují úpravy ve výuce a určitá zohlednění ve vzdělávacím procesu. (Fořtíková, 2009)

2.2 Klasifikace nadání

Termín *nadání* v sobě zahrnuje širokou škálu schopností a výkonů jedince. Odborníci proto rozlišují jednotlivé druhy nadání zařazené do různých klasifikačních systémů.

První klasifikací, kterou si představíme, je horizontální a vertikální klasifikace, jakou uvádí Hříbková. Při horizontální klasifikaci je nadání členěno dle typů činností, ve kterých se nadání projevuje. Lze pak mluvit o nadání výtvarném, matematickém, lingvistickém, sportovním, hudebním atd. Vertikální klasifikace člení nadání na latentní – potenciální a manifestované – aktuální. Aktuálním nadáním se rozumí schopnosti a výkony podávané v současné době. Současné projevy nadání jsou z hlediska prognózy latentním nadáním, protože v budoucnu mohou jedinci umožnit dosáhnout kvalitativně či kvantitativně vyšších výkonů. Latentní nadání je možnost aktuálního nadání, kterého lze dosáhnout vhodnými podmínkami. Těmi jsou zejména sociální podmínky, aktivita osobnosti a učení. (Hříbková, 2009) Je nutné připomenout také existenci dětí, jejichž nadání je latentní v důsledku jejich zdravotního stavu. (Hříbková, 2010)

Howard Gardner popsal druhy nadání, které se kryjí s jeho teorií mnohačetných inteligencí. Jedná se o logicko-matematické nadání, lingvistické nadání, kinetické nadání, prostorové nadání, hudební nadání, přírodní nadání, interpersonální a intrapersonální schopnosti. (Gardner, 1999 in Machů, 2005)

Naproti tomu Mönks a Ypenburg definují čtyři oblasti nadání. Jedná se o oblast duševních schopností a intelektuálních výkonů, oblast tvořivosti a produktivnosti, oblast výtvarných a múzických umění a oblast sociální, kterou jsou myšleny zejména vůdcovské kvality. (Mönks a Ypenburg, 2002)

Sternbergova klasifikace vychází z tzv. *úspěšně inteligence*. Inteligenci přisuzuje řadu charakteristik, které umožňují tento pojem lépe pochopit. První charakteristikou je *realnost*. Inteligence by se měla projevovat jako chování v reálném světě. S tím souvisí *relevantnost*, kdy inteligence je vztažena vždy k reálným životním podmínkám (např. kultuře jedince). *Cílesměrnost* znamená, že inteligence směřuje vždy k nějakému cíli (ať už je to cíl společensky žádoucí či hodnotný pouze subjektivně). *Adaptace*, nebo také *akomodace* vyjadřuje, že inteligentní chování napomáhá k nalezení určité rovnováhy mezi jedincem a prostředím, v němž se nachází. Inteligence také umožňuje člověku, aby si sám přizpůsoboval podmínky, v nichž se nachází. To vyjadřuje pojem *formování*, či *asimilace*. Poslední charakteristikou je *výběrovost*. V okamžiku, kdy není možná pasivní adaptace a formování prostředí není úspěšné, inteligence umožňuje změnit prostředí na takové, kde budou podmínky vyhovující. (Sternberg,

2008 in Havigerová, 2011) Samotnou inteligenci pak Sternberg definuje jako: „*Schopnost dosažení úspěchu v životě a zajištění (si) osobního standardu v kontextu konkrétních sociokulturních podmínek, v nichž se jedinec nachází.*“ (Sternberg, 2008, s. 72 in Havigerová, 2011) Procesy řídicí inteligentní chování se obvykle odehrávají pod úrovní vědomí. Nadaní proto nemohou znát odpověď na obvyklou otázku „Jak tohle víš?“ (Havigerová, 2011)

Zmíněné klasifikační systémy patří mezi ty nejznámější a stále aktuální. V naší práci slouží zejména k uvědomění si, že pojetí nadání není jednotné a lze ho rozlišovat a třídit dle určitých kritérií.

2.3 Kritéria nadání

Jak jsme viděli, druhů nadání je několik a záleží na pojetí daného autora, který nadání klasifikuje. Přesto je mezi odborníky stále populární klasifikovat nadání dle jediného kritéria – IQ testem. Kritéria pro intelektové nadání podrobně rozpracoval Gagné:

- IQ 120 – 135: jedinci mírně nadaní, 10 % celkové populace,
- IQ 135 – 145: jedinci středně nadaní, 1 % celkové populace,
- IQ 145 – 155: jedinci vysoce nadaní, 0,1 % celkové populace,
- IQ 155 – 165: jedinci výjimečně nadaní, 0,01 % celkové populace,
- IQ nad 165: jedinci extrémně nadaní, 0,001 % celkové populace. (Gagné, 1998 in Jurášková, 2003)

Havigerová zmiňuje kritéria nadání s odlišnými hodnotami IQ i odlišnou terminologií:

- IQ 115 – 130: bystrý jedinec,
- IQ 130 – 145: nadprůměrně nadaný jedinec,
- IQ 145 – 160: vysoce nadaný jedinec,
- IQ 160 – 175: mimořádně nadaný jedinec,
- IQ 175 – 190: velmi vysoce nadaný jedinec,
- IQ 190+: „nevyčísitelně“ nadaný jedinec. (Havigerová, 2011)

Dle IQ se orientuje i mezinárodní organizace Mensa, která sdružuje jedince s vysokým intelektem. Jako hranici přijetí stanovila IQ 130. Je však důležité zdůraznit, že hodnota IQ pro určení nadání sama o sobě nestačí. (Havigerová, 2011)

Sternberg vymezuje pět obecných kritérií, která se používají k hodnocení nadání. Prvním kritériem je excelentnost. Tou autor rozumí existenci vynikajícího potenciálu a výkonů jedince, který se v některé oblasti nebo v několika oblastech projevuje výjimečně oproti vrstevníkům. Druhým kritériem je vzácnost, tzn. aby mohl být jedinec označen za nadaného,

musí disponovat vysokou úrovní určitého charakteristického znaku, která se u vrstevníků projevuje velmi zřídka. Dalším kritériem je produktivita. Oblasti, ve kterých je jedinec hodnocen jako výjimečný, musí umožňovat vytváření komplexnějšího díla. Předposlední kritérium, demonstrovatelnost, znamená, že výjimečnost jedince lze prokazovat více testy, které jsou dostatečně validní a reliabilní. Hodnotnost jako páté kritérium lze charakterizovat jako užitečnost výjimečných výkonů jedince pro něho či pro společnost. (Sternberg, 1993 in Havigerová, 2011)

Zajímavý je pohled Stehlíkové (2018). Ta uvádí, že ne každý, kdo má IQ vyšší než 130, je nadaný. Nadaní jedinci mají mimo vysoké IQ i odlišné psychické funkce. Rozlišuje proto mimořádně nadané osoby nebo osoby s vysokým potenciálem (IQ vyšší než 125/130) spolu se specifickostí psychických funkcí, a tzv. VIQ neboli osoby s vysokým IQ (nad 130) bez specifickosti psychických funkcí. Uvádí, že pokud bude člověk několik let trénovat testy inteligence, může si opravdu navýšit IQ a vstoupit díky tomu do Mensy, nestane se tak ale mimořádně nadaným jedincem.

2.4 Identifikace nadání

Stejně jako nejsou jednotné koncepce nadání, liší se i přístupy k jeho identifikaci. Základní diference však spočívá ve věkové kategorii, do které jedinec s nadáním spadá. Jinak probíhá identifikace v předškolním věku, jinak u dospělých jedinců. (Fořtíková, 2009) V předškolním věku dítěte převládá názor, že identifikace nadání je nemožná, či dokonce pro dítě škodlivá. Samozřejmě, že čím je věk dítěte nižší, tím méně spolehlivá identifikace je. Cílem identifikace v předškolním věku není zjišťování konkrétních druhů nadání, nýbrž dětí s akcelerovaným vývojem, což posléze může znamenat přítomnost nadání. V tomto věku lze identifikovat širokou potenciální základnu nadané populace, která se v průběhu času postupně rozpadá, zmenšuje, diferencuje do různých druhů nadání, vytváří se pyramida nadaných jedinců, jejíž vrchol později vytvoří manifestované nadání. Raná identifikace slouží k tomu, aby děti s akcelerovaným vývojem byly systematicky podporovány a potenciální nadání se mohlo rozvíjet. (Hříbková, 2010)

Obecným cílem identifikace v dalších věkových kategoriích je vyhledávání dosud neobjevených jedinců s nadáním a jejich následné umístění do programu, který mu bude v co nejefektivnější míře pomáhat využívat jeho výjimečné schopnosti a dovednosti. (Machů, 2005)

Identifikaci nadání můžeme používat ve stejném kontextu jako diagnostiku nadání. Fáze diagnostiky a identifikace jedinců s nadáním jsou následující:

- a) Prediagnostika nadání (nominace): Základní podmínkou prediagnostiky nadání je vytvoření dostatečně podporujícího nadání, které dítěti umožní projevit se. Prediagnostiku obvykle provádí rodič, učitel, popř. další blízké osoby, kteří si všímají projevů dítěte. Jako identifikační metoda bývá zpravidla použito pozorování, rozhovor apod. (Machů, Facová, Orel et al., 2016)
- b) Psychologická diagnostika nadání (potvrzení): Vlastní diagnostiku nadání v České republice provádí školské poradenské zařízení. K vyšetření nezletilého dítěte je třeba vyplněné žádosti, informovaného souhlasu zákonného zástupce dítěte a vyjádření školy, navazující na prediagnostiku. Komplexní psychologická diagnostika by měla zahrnovat analýzu dat z rodinné anamnézy, administraci standardizovaného testu rozumových schopností, posouzení tvořivosti, zjištění osobních charakteristik a vlastností, včetně sociálních a komunikačních dovedností, analýzu výsledků pedagogické diagnostiky učitelů zaměřené na různé charakteristiky osobnosti dítěte a na jeho projevy v chování, zjištění specifické práce s učivem a strategií myšlení, analýzu motivace a zájmové činnosti, dle potřeby profesní orientaci. V případě mimointelektového nadání je nezbytné posouzení odborníkem v daném oboru. (Machů, Facová, Orel et al., 2016)
- c) Pedagogická diagnostika nadání: Pedagogickou diagnostiku dělíme na vstupní a průběžnou. Vstupní pedagogická diagnostika se uskutečňuje před zpracováním individuálního vzdělávacího plánu a je klíčová pro následné úpravy vyučovacího procesu, které jsou vzhledem ke specifikům edukačních potřeb nadaného žáka nezbytné. Vstupní pedagogická diagnostika je cílená. Často učitel pracuje s žákem i mimo vyučování, aby pro sestavení vzdělávacího plánu a stanovení pedagogických postupů získal co nejvíce podkladů. Vhodné je zainteresovat rodiče, kteří mohou poskytnout a doplnit informace o žákovi. Průběžná diagnostika se pak koná za účelem průběžného hodnocení efektivity a aktualizování individuálního vzdělávacího plánu. (Machů, Facová, Orel et al., 2016)
- d) Rozhodující roli v identifikaci nadání tedy v první řadě hraje okolí dítěte. To tvoří rodiče, pedagogové a další osoby, které mohou zaznamenat potenciál dítěte. V druhé fázi je posouzení otázkou odborníků v rámci Školských poradenských zařízení, zejména Pedagogicko-psychologických poraden nebo Speciálně-pedagogických center. (Machů, Facová, Orel et al., 2016)

Pokud budeme mluvit o metodách identifikace z hlediska objektivity měření, pak tyto metody dělíme do dvou kategorií. První kategorii tvoří metody objektivní, k jejichž využití jsou zapotřebí psychologové či speciální pedagogové. Do druhé kategorie spadají metody

subjektivní, které zahrnují posouzení učiteli, rodiči, spolužáky, sourozenci apod. Při objektivních metodách se využívají standardizované testy a metody, u subjektivních metod jde především o posouzení osobami, které zkoumané dítě dobře znají, ať už ze školního prostředí, z domova nebo zájmové činnosti. Mezi objektivní metody řadíme např. IQ testy, standardizované testy výkonu, didaktické testy, či testy kreativity. Za subjektivní metody identifikace můžeme zařadit nominace skupiny učitelů, nominace spolužáky, rodičovské nominace, vlastní navržení, hodnocení výsledků činnosti nebo umístění v soutěžích. (Fořtíková, 2009)

Jak bylo zmíněno výše, Mensa ČR identifikuje nadané děti dle výsledku v IQ testu. IQ testy jsou stále považovány za jeden z nejspolehlivějších nástrojů pro identifikaci nadání, jejich administrace však zůstává pouze v rukou psychologů, nikoli pedagogů. Dalším nástrojem psychologů jsou standardizované testy kreativity. V nestandardizované podobě mohou tyto testy být využity také pedagogy. (Fořtíková, 2009)

Z hlediska odborníků, které identifikaci provádějí, ji můžeme dělit dle využívání metod psychologické a pedagogické diagnostiky. Toto dělení má význam z toho důvodu, že psychologické metody jsou dostupné pouze psychologům se specializovanou úrovní kvalifikace. Pedagogické metody jsou dostupné pedagogům a mohou být využívány ve spolupráci s rodiči nebo pedagogy volného času. Mezi psychologické a pedagogicko-psychologické identifikační postupy patří standardizované testy inteligence, kreativity, výkonu, pozorování při školní práci v kontextu učební situace, rozbor výsledků žáka (např. kresby, slohové práce, deník), rodinná anamnéza apod. Pedagogickými postupy mohou být studijní výsledky, dílčí i celkové výkony žáka, projektové úlohy, posouzení iniciativy žáka. (Fořtíková, 2009)

Domníváme se, že identifikace nadání je nejdůležitějším mezníkem v životě nadaného jedince. Pokud k identifikaci nedojde, nebo bude provedena nesprávně, nejenže nebude umožněn adekvátní rozvoj potenciálu dítěte, ale může dojít ke špatnému pochopení chování dítěte a jeho zařazení mezi problémové děti či dokonce děti s poruchou chování či pozornosti.

2.5 Neurologický podklad nadání

Velký posun v poznacích o mozku nastal s rozvojem neurověd a s možností zobrazovat mozkové procesy v reálném čase prostřednictvím magnetické rezonance. Na základě toho pokročily také výzkumy nadaných jedinců, které prokázaly, že jejich mozek funguje odlišně. (Stehlíková, 2016)

Magnetická rezonance poskytuje o mozku osob disponujících nadáním velké množství informací, které se týkají tvaru mozkových struktur, neuronových spojů a jejich fungování. Díky této metodě byl u nadaných jedinců zjištěn zřetelně vyšší počet spojů mezi neurony, než je tomu u běžné populace. Funkční magnetická rezonance mapuje mozkové odezvy na vnější i vnitřní podněty. Tím poskytuje obraz mozku v různých fázích – během aktivity, kdy je stimulován nějakým intelektuálním úkolem, ve stavu emocionálního vypětí, či ve stavu absolutního klidu. Na základě toho jsou k dispozici informace o těch oblastech mozku, které jsou pro daný typ činnosti využívány, o konkrétních nervových okruzích i o rychlosti zpracovávání informací a úkolů. Tak je možno získat jakousi mapu mozku jedinců s nadáním. (Stehlíková, 2016)

Mozek nadaných osob pracuje ve všech směrech rychleji. Nadaní disponují výraznějším citovým prožíváním a emocionálními reakcemi, silněji vnímají reakce z okolí, více přemýšlejí, rychleji jednájí. Mozek jedinců s nadáním je v permanentním stavu zvýšené aktivity a rychlosti zpracování podnětů a informací, přičemž průměrná rychlost přenosu informací v nervové síti je zhruba 2 m/s, u nadaných je tato rychlost přibližně o 0,05 m/s vyšší na jeden bod inteligenčního kvocientu. Tato rychlejší mentální činnost může být způsobena procesem myelinizace. Mezi sedmým až dvanáctým rokem dochází k zániku těch spojů mezi neurony, které nejsou běžně využívány, a naopak k posilování těch, které využívány jsou. Navíc s vývojem mozku dochází právě k procesu myelinizace, při kterém se na povrchu axonů vytváří další funkční vrstva. Myelin způsobuje, že vedení elektrických signálů mezi neurony je ve výsledku rychlejší. U jedinců s nadáním dochází k procesu myelinizace mnohem rozsáhleji, čímž se vysvětluje právě rychlost mentální výkonnosti. Žijí tak s mnohem větší intenzitou, což může být přínosné, ale také devastující. Nejvíce záleží na tom, zda je s nadáním správně zacházeno. (Stehlíková, 2016)

To, že zrání mozku nadaných dětí probíhá odlišným způsobem, dokazuje i studie Shaw et al. (2006), která ukázala, že děti s IQ vyšším než 120 měly v sedmi letech průkazně tenčí korovou vrstvu než jejich méně intelektově nadaní vrstevníci. Maximální tloušťky u nadaných dosáhla až ve dvanácti letech, v porovnání s kontrolní skupinou, kde korová vrstva dosáhla vrcholu v osmi až devíti letech. Jakmile kůra dosáhla maxima, byl proces zrání tím rychlejší, čím vyšší bylo IQ. (Shaw et al. 2006 in Havigerová, 2016)

Mnohem výkonnější u nadaných jedinců také bývá krátkodobá paměť. Jsou schopni v mysli udržet až sedm položek najednou, zatímco krátkodobá paměť běžné populace udrží jen čtyři položky. (Stehlíková, 2016)

Odlišnosti v mozku osob s nadáním nám dokazují specifičnost, s jakou je k nim třeba přistupovat. Zároveň jsou podkladem pro výskyt problémů, kterým nadaní musí čelit. Tyto problémy si popíšeme v následující části diplomové práce.

Problematika nadání je velmi rozsáhlým jevem, k jehož hlubokému porozumění je třeba prostudovat množství odborných zdrojů, pro přenesení teorie do reálného života je na místě také studium kazuistik. Každý, kdo se chce tímto fenoménem zabývat, si po nastudování množství pojetí udělá vlastní náhled, která definice, klasifikace atd. se mu jeví jako nejvhodnější. Vždy je však třeba sledovat aktuální směry a názory, které navrhuji či přímo definují novější, modernější pojetí této problematiky.

3 Nadání jako etopedický problém

Nadání je specifickým jevem, který společnost vnímá přirozeně především v superlativech. Pokud bude na nadání dále nahlíženo jako na výjimečnost, se kterou není třeba adekvátně pracovat, nejenže potenciál jedince nebude dostatečně rozvíjen a bude v důsledku toho upadat, ale dítě se může chovat problémově, což neprospěje ani jemu, ani společnosti. Mnoho dětí s nadáním vykazuje známky poruchy pozornosti, poruchy chování, je vysoce citlivé, problémové. Toto chování pak zastiňuje nadání, neboť bývá nešťastnou praxí, že jakkoli problémové či poruchové chování dítě negativně stigmatizuje a dále s ním není zacházeno dle jeho pravé potřeby. Jak uvádí Portešová (2021), všechny nadané děti se při školní práci nechovají tak, jak odpovídá typickým charakteristikám. Může to mít řadu příčin, mimo jiné snížené sebevědomí, nevhodné klima třídy, nevhodné učební metody. To potvrzuje také Kaleja, který poukazuje na to, že v edukačním procesu se nadané děti značně vymykají od svých spolužáků. Pokud rodiče v domácím prostředí a pedagogové ve školním prostředí nemají dostatečné informace o tom, jak k dítěti s nadáním přistupovat, mohou vznikat problémy na obou stranách (dítě – rodič, dítě – pedagog). Od dítěte se očekává, že bude následovat a respektovat jistý řád. V něm ovšem nadané dítě nemusí nacházet smysl, může jej považovat za nefungující a bouřit se. Z tohoto důvodu se objevují různé behaviorální nedostatky a problémy v chování, které se projevují nejen ve vztahu k rodičům či pedagogům, ale i spolužákům. (Kaleja, 2013)

Zároveň se u těchto dětí může vyskytovat tzv. dvojí výjimečnost, kdy dítě disponuje nadáním a zároveň i odlišnou diagnózou, např. právě specifickou poruchou chování. I v tomto případě se stává, že na problém je kladen větší důraz než na nadání.

Problémy a poruchy související s nadáním se přirozeně (kromě rodiny) nejvíce projevují ve školním prostředí. Proto námi při jejich popisu dochází nejčastěji ke vztažení na školu a výuku.

3.1 Časté problémové projevy dětí s nadáním

V rámci přístupu k nadaným dětem je potřeba znát specifika vývoje jejich osobnosti, schopností, apod. Jak uvádí Sokolová, Pokorná, Fišerová, děti s nadáním jsou často nepochopeny. Jejich nezdolná energie bývá považována za hyperaktivitu, neustálé dotazování za nerespektování autority, úniky do fantazie za nepozornost, silné emoce a vyšší míra citlivosti za nezralost a jejich kreativita za opoziční chování. (Daniels, Piechovski 2008 in Sokolová, Pokorná, Fišerová, 2020) Je důležité si uvědomit, že nadané dítě není automaticky předurčeno

k tomu, aby bylo úspěšné a šťastné. Mnoho nadaných dětí je skutečně spokojených, ve škole má výborný prospěch a spoustu kamarádů. (Stehlíková, 2018) Některé nadané děti mají dokonce od raného věku velmi vysoké sebevědomí, v důsledku toho však v mnoha ohledech očekávají, že s nimi bude zacházeno jako s dospělými. Právě to, ve spojení s jejich silnou vůlí, může představovat problémy a často je může postavit do protikladu k cílům a pokynům dospělých. (Webb et al., 2016) Existují však i nadané děti, jejichž studijní výsledky jsou špatné, přátele téměř nemají, trpí depresemi a pocity nedostatku smyslu života. Mohou zažívat šikanu ze strany spolužáků i pedagogů. Stejně tak nadané děti nejsou vždy harmonicky rozvinuté ve všech klíčových oblastech. Je mnoho nadaných dětí, jejichž vývoj je nerovnoměrný. V některých oblastech jsou předčasně a mimořádně rozvinuté, v jiných nevynikají či dokonce zaostávají. (Stehlíková, 2018) Zde vidíme, že obě skupiny nadaných dětí, „spokojené“ i „nespokojené“, potřebují odpovídající přístup, popř. efektivní intervenci.

Často jsou děti s nadáním odesílány do pedagogicko-psychologické poradny ne z důvodu podezření na nadání, ale z důvodu obtíží v sociální nebo emoční oblasti či nápadnostem v pracovním chování. Jak vystihuje Sokolová: *„Velmi často se stává, že dítě v předškolním věku přichází do PPP z jiného důvodu (nejčastěji kvůli problémovému chování) a až v průběhu vyšetření zjistíme, že jde o dítě nadané, a problémové chování je důsledkem neporozumění dítěti nebo nenaplnění některých jeho potřeb.“* (Sokolová, Pokorná, Fišerová, 2020, s. 111)

Zejména ve školním prostředí může docházet k problémovým projevům, jejichž příčinou může být nerovnoměrný vývoj nadaného dítěte (který bývá častý), osobnostní charakteristiky či neadekvátní přístup v edukačním procesu. (Hrdličková, 2014) Samostatné, kreativní a rozdílně uvažující nadané děti jsou obzvláště náchylné dostat se do mocenských bojů s rodiči a pedagogy, neboť ti nejsou připraveni čelit netradičnímu uvažování a chování nadaného dítěte. Dítě například často přehlíží strukturu a organizaci úkolů, neboť to považuje za nedůležité. Mnoho rodičů a pedagogů však tento názor nesdílí a po dítěti vyžaduje, aby pracovalo strukturovaně. Výsledkem je mnohdy zdlouhavý konflikt. (Webb et al., 2016) Obecně se dle Kaleji (2013) může jednat o následující problémové charakteristiky nadaného dítěte:

- Jsou netrpěliví, nechtějí čekat na ostatní.
- Odmítají příkazy a direktivní určení práce. Vše chtějí plnit na základě své vlastní vůle.
- Neuznávají zaběhlá pravidla, chtějí formulovat svá vlastní.
- Ve výuce se nudí, v důsledku toho vyrušují a vymýšlejí, jak se zabavit.

- Bývají netolerantní k nedostatkům ostatních.
- Mívají vzdálenější cíle. Ty kratší ve školní práci je nenaplňují.
- Nechápu humor a styl komunikace svých spolužáků, stejně tak i naopak.
- Nezajímá je, jaké mají ve škole výsledky.
- Mají problém s respektováním autority.
- Mají tendenci organizovat, řídit. (Kaleja, 2013)

Ve školní praxi se mohou dle Machů (2010), Škrabánkové (2012) v souvislosti s nadaným dítětem vyskytovat tyto negativní jevy:

- Nadaný žák je nadmíru sebevědomý a tvrdohlavý.
- Nadaný žák je extrémně plachý a nesmělý.
- Nadaný žák výrazně trpí v nepřipraveném školství.
- Nadaný žák může být dvakrát výjimečný.
- Nadaný žák může mít antisociální sklony.
- Nadaný žák může pocházet ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. (Machů, 2010, Škrabánková, 2012 in Kaleja, 2013)

Behaviorální nedostatky dětí s nadáním představují internalizované i externalizované problémy. K internalizovaným problémům patří zejména deprese, úzkost, perfekcionismus, nadměrná sebekritika, emocionální labilita apod. Externalizované problémy zahrnují především sníženou schopnost sociability, sníženou schopnost empatie, narušení interpersonálních vztahů, sklony k agresi aj. (Kaleja, 2013)

Poznávací potřeby nadaných dětí jsou tak silné, že při neodhalení skutečných příčin nevhodného chování mohou působit velmi rušivě, mohou být zaměněny s poruchou chování a vést ke vzniku řady sociálních a emočních problémů. Psycholog J. Webb, který se problematikou těchto problémů u nadané dětské populace zabývá, demonstruje, jak mohou být pozitivní poznávací charakteristiky u nadaných dětí spojeny se školními (ale i jinými) problémy. (Portešová, 2021)

Možné problémy asociované s charakteristickými pozitivními vlastnostmi nadaných	
<i>Pozitivní charakteristiky</i>	<i>Možné problémy</i>
Rychle získávají a uchovávají si nabyté informace.	Netrpěliví, když jsou ostatní pomalí, nemají rádi rutinu a drill, odmítají neustále drilovat základní dovednosti.
Intelektová zvědavost, vnitřní motivace, hledání významu.	Pokládají nekonečné otázky, silná vůle, odmítají direktivnost, stejně očekávají od ostatních.

Schopnost zobecnování, abstrakce, syntézy, rádi řeší problémy a mají v oblibě další intelektové aktivity.	Odmítají details, dril, vystupují proti vyučovacím procedurám.
Dovedou vidět vztah příčina – důsledek.	Mají problémy smířit se se vším nelogickým (pocity, tradice nebo důvody, které se mají brát jako osudové).
Mají rádi pravdu, spravedlnost, „fair play“.	Mají problémy být praktičtí, zabývají se humanitárními otázkami.
Rádi organizují lidi a věci do struktury a řádu, systematizují.	Konstruují komplikovaná pravidla nebo systémy, tím se mohou jevit jako příliš dominující a ovlivňující.
Široký slovník, jednoduché verbální vyjadřování, rozsáhlé informace v různých oblastech.	Mohou používat slova k tomu, aby se vyhnuli určitým situacím, často se nudí ve škole a s vrstevníky, ostatní je vidí jako „všeznalce“.
Myslí kriticky, mají vysoké cíle, jsou sebekritičtí a hodnotí ostatní.	Kritičtí a netolerantní k ostatním, mohou být depresivní, perfekcionisté.
Vynikající pozorovatelé, chtějí poznat vše neobvyklé, jsou otevřeni novým zkušenostem.	Příliš intenzivní zaměření, občasná lehkověrnost.
Kreativní, tvořiví, mají rádi nové způsoby, jak je možné věci dělat.	Mohou narušovat plány a odmítat to, co je už známé, ostatní je vidí jako odlišné.
Intenzivní koncentrace, schopnost dlouho se koncentrovat v oblastech svého zájmu, chování orientované na cíl, vytrvalost.	Nesnáší vyrušování, odmítají vykonávat všechny povinnosti a kontakt s lidmi v době, kdy jsou ponořeni do svých zájmů.
Senzitivita, empatie, touha být druhými akceptován.	Citlivost ke kritice ostatních nebo k odmítání kamarády, očekává, že ostatní uznávají podobné hodnoty, potřeba úspěchu a uznání, mohou se cítit být odcizeni a „jiní“.
Velká energie, dychtivost, období intenzivního úsilí.	Frustrace z nečinnosti, dychtivost může ostatní rušit, potřeba neustálé stimulace, mohou se jevit jako hyperaktivní.
Nezávislost, preferují samostatnou práci, důvěřují sami sobě.	Mohou odmítat podněty rodičů nebo kamarádů, nekonformní, nekonvenční.

Různé zájmy a schopnosti, těkavost.	Mohou se jevit jako neorganizovaní, frustrovaní nedostatkem času.
Silný smysl pro humor.	Vidí absurdity některých situací, jejich humoru nemusí vrstevníci porozumět, mohou se stát „třídním klaunem“, aby tak získali pozornost ostatních.

Tabulka 1: Možné problémy asociované s charakteristickými pozitivními vlastnostmi nadaných. (Webb, 1993 in Portešová, 2021)

Seznamme se nyní podrobněji s výběrem nejmarkantnějších problémových projevů dětí s nadáním, se kterými se setkává pedagog, vychovatel, kolektiv spolužáků i rodiče.

3. 1. 1 Perfekcionismus

Velice často se u dítěte s nadáním setkáváme s velice vysokou mírou ctižádostivosti a usilováním o naprostou bezchybnost. Nadané dítě je spokojeno pouze v případě splnění všech vytyčených cílů. Nesrovnává se jen s ostatními, ale především sám se sebou – ohlíží se na to, zda dosáhl úspěšnosti, kterou si stanovil. Přestože je v kolektivu nejlepším, sám se může cítit neúspěšně. Tyto děti jsou k sobě příliš přísné, v důsledku čehož svým chybám přisuzují neúměrně velký význam, což má negativní dopad na jejich sebevědomí. Zadaný úkol často nedokončí, nejsou-li zcela spokojeny s jeho řešením. Snaží se o dokonalé provedení práce a pokud úkol není splněn na 100 %, upřednostní nesplnit ho vůbec. Stává se také, že např. neodevzdají písemný test, když není zcela bez chyby. (Hrdličková, 2014)

Snaha uspět pak nabývá negativních rysů. Mají tendence sabotovat diskuse, při skupinové práci inklinují ke shazování navrhovaných řešení svých spolužáků. (Hrdličková, 2014) Pro nadané perfekcionisty jsou slova jako „úspěch“ a „nejlepší“ synonyma, proto vnímají jakýkoli výkon, který není zcela dokonalý nebo se nejedná o první místo, jako selhání. Přemrštěná citlivost na kritiku navíc stupňuje tento pocit neúspěchu. Pro nadaného jedince je zkrátka neúspěch přijatelnější než prohra. Mnoho žáků s nadáním na sebe proto raději přitahuje pozornost svým vzdorem nebo odcizením a stáhnutím se do sebe, jen aby se nestalo, že se projeví jako nedokonalí. (Delisle, 1982; Strang, 1951 in Blackburn, Erickson, 2021)

Perfekcionismus dětí s nadáním je třeba lehce usměrňovat. Učit je konstruktivní kritice, přínosu chyb pro budoucí práci, ocenění talentu druhých atd. (Hrdličková, 2014)

3. 1. 2 Asynchronie

Asynchronie, neboli nerovnoměrný vývoj, je problém, se kterým se nadané děti často potýkají. V důsledku tohoto nerovnoměrného vývoje mohou být zastíněny „žádoucí projevy“ nadání, a

dítě se jeví jako problémové, či trpící určitou poruchou. Skupina Columbus Group (in Portešová, 2021) o souvislosti nadání a asynchronního vývoje mluví takto: „*Nadání je asynchronní vývoj, ve kterém se kombinují vyspělé poznávací schopnosti a zvýšená citlivost a utvářejí tak vnitřní prožitky a uvědomování si sebe sama kvalitativně odlišné normy. Tato asynchronie se zvětšuje s rostoucí intelektovou kapacitou.*“

Protože jsou nadané děti mentálně vyspělejší než děti stejného chronologického věku, u většiny z nich najdeme nevyrovnanosti mezi jejich intelektovými schopnostmi, které jsou spjaty s mentálním věkem, a fyzickými schopnostmi, spjatými s chronologickým věkem. Výše zmíněná definice poukazuje zejména na zranitelnost dětí s nadáním. Dítě, které je mentálně vyspělé jako čtrnáctileté, ale fyzicky vyspělé jako osmileté, se potýká prakticky se stejnými problémy jako čtrnáctileté dítě, jehož mentální schopnosti jsou na úrovni osmiletého dítěte. (Portešová, 2021)

Pojetí nadání jako asynchronie je užitečné pro adekvátní podporu nadaného dítěte. V mnohých definicích totiž nadání znamená výborné výsledky a speciální programy pro nadané jsou vnímány jako další výhody pro tyto již zvýhodněné děti. Asynchronie je způsob nahlížení na nadání jako na řadu kvalitativních rozdílů, kterým je třeba věnovat pozornost jak doma, tak ve škole. (Portešová, 2021)

3. 1. 3 Denní snění

Děti s nadáním upřednostňují problematické úlohy. Při plnění úkolů, které spadají do oblasti jejich zájmu, jsou často napřed, úkoly jim připadají příliš snadné, nepodnětné. To vede k nudě, potažmo nepozornosti. Pokud se vyučovaná látka míjí s oblastí zájmu dítěte, je taktéž velice nesnadné upoutat jeho pozornost. Dítě působí apaticky, utíká do svého světa snění. Není-li nadané dítě disponující nadměrným denním sněním dostatečně motivováno a zapojováno do výuky, není schopno se přimět k udržení pozornosti. Paradoxně pak má špatné studijní výsledky. Po nalezení způsobu, jak upoutat jeho pozornost, může dítě v daném předmětu excelovat. Je proto velkou pedagogickou chybou dítě odsoudit jako líné či apatické. (Hrdličková, 2014)

3. 1. 4 Divergentní způsob myšlení

Tím, že zpracování podnětů se v mozku nadaných jedinců šíří velmi rychle a simultánně do různých oblastí, se všechny informace z vnitřního i vnějšího prostředí zpracovávají zároveň a bez rozlišování jejich důležitosti. Jejich myšlení není lineární, nepostupuje od jedné myšlenky

k druhé, ale je rozvětvené – každá myšlenka okamžitě vytváří další, jednotlivé myšlenky se ve stejný moment rozvětvují téměř donekonečna. Dítě se ocitá v záplavě myšlenek, nápadů a názorů. Je pro něj velmi náročné v tu chvíli vybrat tu správnou myšlenku, správnou odpověď na otázku. Navenek se potom toto dítě jeví jako málo inteligentní, pomalé, či nepozorné. (Stehlíková, 2016)

Tradičně zaměřené školství klade důraz na konvergentní způsob myšlení a mechanickou paměť, následkem čehož často musí žáci s nadáním potlačovat svou zvědavost a kreativní myšlení. Raději než přizpůsobení se pak volí odmítání spolupráce. Tato rezignace může vést k tomu, že se žák sociálně uzavře, či začne projevovat známky poruch chování. (Blackburn, Erickson, 2021)

3. 1. 5 Nápadný psychomotorický neklid a nepozornost, hyperaktivita

Dítě se nedokáže soustředit, je mentálně nepřítomno, neustále v pohybu. Pedagogové si s ním často nevědí rady. Velké množství energie se může projevovat též neustálým mluvením, dítě není schopno vydržet potichu, neustále se (zejména pedagoga a ostatních dospělých) na vše vyptává, skáče druhým do řeči, nedokáže čekat. V tomto případě může být obtížné rozlišit nadání a ADHD. V některých případech nadání skutečně ADHD trpí, mnohem častěji je však tato diagnóza přiřčena mylně. (Sokolová, Pokorná, Fišerová, 2020)

Hyperaktivita se tedy může projevovat na úrovni motorické (neklidné sezení, rytmické pohyby, manipulace s předměty) i na úrovni verbální (přerušování mluvčího, vykřikování). Velice často jsou přítomny obě úrovně současně. Hyperaktivita je sice součástí ADHD, avšak u nadaného dítěte často vzniká z důvodu nedostatečné podnětnosti výuky, nudy, nízké míry zapojení. To lze eliminovat různými možnostmi, např. nechat dítě připravit si referát na obohacující téma, při zvědavých dotazech ho odkazovat na rozšiřující zdroje apod. (Hrdličková, 2014)

Společným projevům nadání a ADHD se podrobněji věnujeme níže.

3. 1. 6 Hypersenzitivita

Hypersenzitivita, neboli vysoká citlivost, je podmíněna primárně geneticky a neurobiologicky. Jedná se o vysokou intenzitu prožívaných emocí, křehkost a vysokou psychickou zranitelnost. (Stehlíková, 2018)

Hypersenzitivní lidé se rodí se sklonem více vnímat své okolí a podněty kolem sebe. Bývají snáze zahlceni velkým množstvím podnětů, které přicházejí naráz. Snaží se proto tomuto

senzorickému zahlcení vyhýbat, což může vést k vyčlenění ze skupiny. Ačkoli hypersenzitivní lidé vnímají více podnětů a všímají si jemných nuancí, nemusí to znamenat, že mají více rozvinuté smysly. Jejich mozek (a v některých případech mícha – vysoce citliví lidé mohou mít rychlejší reflexy, což jsou reakce, jež obvykle vycházejí z míchy) zpracovává informace mnohem hlouběji a důkladněji. Na hypersenzitivní jedince může více působit bolest, léky a stimulační látky, zároveň mohou mít reaktivnější imunitní systém a častěji trpět alergiemi. V jistém smyslu je jejich tělo nastaveno na přesnější detekci a chápání všech podnětů, které k nim přicházejí. (Aron, 2021)

Děti mají nižší frustrační toleranci, sníženou sebejistotu, která může vyústit až k pocitu méněcennosti. Je proto nezbytné, aby se nadané děti učily s vysokou citlivostí pracovat již od útlého věku. V opačném případě to může narušovat jejich spokojenost, sebehodnocení i výkon. (Stehlíková, 2018) Dítě s nadáním se často chová přecitlivěle, infantilně, je plačtivé, reaguje neadekvátně na (z našeho pohledu) triviální podněty. Porozumění tomu, že jde o častý projev nadaných dětí, může být pro rodiče i pedagogy uklidňující a následně pro ně může být jednodušší dát dítěti prostor tyto emoce vyjádřit. (Sokolová, Pokorná, Fišerová, 2020)

3. 1. 7 Agresivní chování

Nadané dítě si často neoblomně stojí za svými názory a natolik bez ústupu obhajuje své myšlenky, že přichází do konfliktů s rodiči, učiteli i vrstevníky. Může se stát vzdorovitým, či se v daný moment naprosto přestat ovládat. Intenzita nadaných dětí zasahuje do všech aspektů jejich existence – pokud jsou naštvaní, jsou intenzivně naštvaní. Když se hádají nebo věří, že mají pravdu, intenzivně argumentují. Rodiče předškolních nadaných dětí často popisují, že jejich děti mají záchvaty vzteku, které dalece převyšují záchvaty jiných dětí. Ve svém přesvědčení jsou tyto děti neústupné, ale také citlivé. (Webb, Gore, Amend, De Vries, 2007 in Webb et al., 2016) Citlivost nadaných dětí ve spojení s jejich intenzitou vede k silným pocitům ublížení, frustrace a vzteku. Hněv je obvykle vnější projev nevyjádřené bolesti, a zvláště pro chlapce je otevřený hněv přijatelnější než bolest. Když nadané dítě projevuje bolest, může to mít za následek posměch, či dokonce odmítnutí přáteli. (Webb et al., 2016)

Z těchto důvodů se dítě s nadáním může projevovat agresivně. Může kousat, škrábat, ubližovat sám sobě, bít jiné děti i dospělé. Agresivitu dítěte není možné přejít a je třeba ji efektivně řešit. Pravděpodobný důvod agresivního chování u nadaného dítěte je emoční přetíženost a neschopnost vybit své silné pocity jinak. Cestou však není pocity dítěte potlačovat, nýbrž učit ho vyjádřit emoce jiným, adekvátním způsobem. (Sokolová, Pokorná, Fišerová,

2020) Také Macintyre (2008) zmiňuje agresivní chování nadaného dítěte, které pramení z frustrace, jež je způsobena nepochopením a přehlížením jeho potřeb.

Ve školním prostředí k agresivnímu chování nadaného žáka vede také jednotný způsob výuky, nediferencované učební osnovy a celková nevytíženost žáka. (Hříbková, 2010)

3. 1. 8 Sociální obtíže

Sociální obtíže se u nadaného dítěte mohou projevit jak ve vztahu k ostatním dětem, kdy se nadané dítě straní kolektivu, je samotářské, příliš nekomunikuje se svými spolužáky, má s nimi konflikty, které mohou vyústit až ke zmiňované agresi, tak ve vztahu k učitelům. Ti často udávají, že je dítě nerespektuje, neplní zadané pokyny. Riziko takového chování ve vztahu k učitelům je zejména v případě, kdy pedagog ve vztahu k dětem uplatňuje spíše autoritativní přístup. Nadané děti mívají velkou potřebu autonomie a pokud pedagog s žákem nekomunikuje na partnerské úrovni, může se objevit opoziční chování. (Sokolová, Pokorná, Fišerová, 2020)

Ve chvíli, kdy se pedagog nedokáže naladit na specifické potřeby nadaného dítěte a jedná s ním z mocenské pozice, může dojít i k tomu, že nadané dítě bude pedagoga naschvál provokovat a dráždit. Je to však pouze projev jeho bezradnosti a bezmocnosti vyrovnat se se situací, v níž nemůže být sám sebou. (Sokolová, Pokorná, Fišerová, 2020)

Vztah nadaných dětí k jejich vrstevníkům bývá komplikovaný z důvodu tendence nadaných dětí opakovaně a intenzivně organizovat osoby i věci a v důsledku hledání jasného řádu zdůrazňují pravidla, která se ostatním snaží vemlouvát. Důsledkem tohoto chování jsou tenze mezi nadanými a jejich vrstevníky a neoblíbenost nadaných dětí v širším kolektivu. Nadané děti často uzavírají přátelství se staršími dětmi, ke kterým mají mentálně blíže. (Portešová, 2021) Nadané dítě často bývá i silně rušivým elementem pro své spolužáky, neboť neustálé vykřikování správných odpovědí je pro ostatní děti velmi demotivující. (Machů, 2005)

3. 1. 9 Naučená podvýkonnost

Podvýkonnými dětmi rozumíme nadané děti, které dlouhodobě školsky neprospívají a potřebují tak speciální péči, nebo děti, které prospívají, ale nenaplní svůj potenciál. Podvýkonnost není vždy jen znakem neschopnosti. Může se jednat o projev nízkého sebevědomí, touhy zapadnout mezi vrstevníky či nenaplněná očekávání od školního vzdělávání. (Budínová, Blažková, Durnová, Vaňurová, 2018)

Skutečnost, že se nadaným žákům nedaří dosahovat takových výsledků, pro které mají potenciál, je vysvětlena hned několika možnostmi. Jednou z nich je, že podvýkon pramení

z osobnostních a sociálních problémů, přítomných již ve velmi útlém věku. Mnozí z nadaných žáků jsou velice citliví na své osobní nedokonalosti a nevyrovnanost ve svých schopnostech. Bylo zjištěno, že podvýkonní žáci se od úspěšných žáků liší v rozvoji rysů, kterými jsou vytrvalost při dosahování svých cílů, sebedůvěra, oblíbenost a spolupráce. Podvýkonní nadaní žáci také často projevují své negativní a antisociální postoje. Mnozí z nich se domnívají, že svět je nepřátelské a nehostinné místo a mají pocit, že je jejich rodina a vrstevníci nepřijímají. (Blackburn, Erickson, 2021)

Thomson (2006) dělí negativní indikátory podvýkonnosti do tří kategorií – nižší výkon, odlišné chování a znevýhodnění. Nižším výkonem se přitom rozumí výkon, jež je nižší než intelektový potenciál. Žák odvádí málo nebo téměř žádnou práci, na které by bylo patrné jeho nadání. Při odlišném chování žák může být agresivní, vyrušující, či naopak introvertní. Jeho skutečné schopnosti mohou být hůře identifikovatelné z důvodu negativního (či příliš introvertního) chování, které maskuje jeho potenciál. Ve třetí kategorii, znevýhodnění, je předmětem žák, který trpí strachem ze selhání, nízkým sebevědomím nebo tlakem na přizpůsobení. Často potřebují podporu při poznávání obtíží spojených se znevýhodněním a pocitem méněcennosti. (Thomson, 2006 in Budínová, Blažková, Durnová, Vaňurová, 2018)

Mezi základní charakteristiky nadaného podvýkonného dítěte dle Thomsona (2006) patří následující:

- Má vysoké IQ, schopnosti však zatajuje, neboť se snaží o přízeň vrstevníků.
- Má slabé pracovní návyky, nedostatek snahy, nedokončuje práci.
- Má malou schopnost pozornosti, dokáže se však velmi zaujmout činnostmi, která je pro něj přitažlivá.
- Odmítá úlohy zadané pedagogem.
- Projevuje cynický přístup a emocionální frustrace.
- Je frustrováno nečinností a nedostatkem podnětů.
- Jeho nadání je často potlačováno nedostatkem příležitostí.
- Nedodržuje pravidla třídy, je konfrontační.
- Vyrušuje ostatní, projevuje nedostatek pozornosti a ignoruje potřeby druhých.
- Může se jevit znužený, frustrovaný, tvrdohlavý a nespolupracující.
- Má tendence vznášet námitky a ptát se indiskrétně. (Thomson, 2006 in Budínová, Blažková, Durnová, Vaňurová, 2018)

Ne všichni nadaní žáci se projevují těmito způsoby. Jsou též žáci, kteří obětují svou zvědavost, skryjí své nadání a začlení se do průměrné společnosti. (Blackburn, Erickson, 2021)

3.2 Mylná diagnóza ADHD

V případě, kdy je jedinci určena chybná diagnóza, ze které následně vyplývá intervenční program, nejenže tento program není efektivní, ale tato chyba může mít velmi negativní dopad na jeho další vývoj. Obzvláště u nadání je třeba zabývat se možnostmi diferencíální diagnostiky a dostatečně zvážit, zda je pracovní diagnóza skutečně ta správná. Rozdíl mezi nadáním a ADHD není vždy snadný rozeznat – některé odhady uvádějí, že až 50 % nadaných jedinců je mylně diagnostikováno jako ADHD. Příznaky ADHD mohou být chybně ztotožňovány s normálními projevy jedinců s nadáním. Těmito snadno zaměnitelnými projevy je zejména psychomotorický neklid (hyperaktivita, nepozornost, impulzivita, roztržitost), psychomotorická asynchronie a nedostatečná motivace nadaných zaměřovat pozornost na jevy, které pro ně nejsou dostatečně smysluplné a zajímavé. (Stehlíková, 2018)

ADHD je nejčastěji mylně diagnostikováno v období školní docházky, kdy je od dítěte vyžadována pozornost, jež je potřebná pro úspěšné plnění školních úkolů. Tyto úkoly jsou ve většině případů mechanické a velmi málo kreativní, tudíž nejsou pro nadané dítě dostatečně smysluplné na to, aby dokázalo udržet pozornost při jejich realizaci. (Stehlíková, 2018) Celkově se nadané dítě často nachází ve vzdělávacím prostředí, které je pro něho nedostatečně stimulující, nebo je vyučováno pedagogem, který si není vědom vlastností nadaných dětí a který si jejich chování interpretuje jako ADHD. Jakmile je ovšem dítě ve škole jednou označeno jako problémové, může mít potíže se od této nálepky osvobodit. Budoucí problémy jsou pak připisovány tomuto počátečnímu označení, čímž se uzavírá mylný kruh. (Webb et al., 2016)

Pro odlišení nadání od ADHD je často nutné pečlivé pozorování v několika prostředích po určitou dobu, přičemž však není vhodné považovat za směrodatné udržení pozornosti dítěte při sledování televize či hraní počítačových her, neboť v těchto případech se jedná o vysoce stimulující aktivity, při nichž se dokáže soustředit jak dítě s nadáním, tak dítě s ADHD. Při diagnostice ADHD bývají používány různé škály, které posuzují vzorce chování, jež mohou způsobovat problémy. Tato kritéria nicméně neodliší ADHD od nadání, neboť neposkytují žádnou informaci o kontextu chování. (Webb et al., 2016)

Následující tabulka porovnává podobnost chování dětí s ADHD a dětí s nadáním.

<i>Chování spojované s ADHD</i> (Barkley, 2006; Hinshaw, Ellison, 2016)	<i>Chování spojované s nadáním</i> (Webb, 1993)
Špatné udržování pozornosti téměř v každé situaci.	Špatná pozornost, nuda, denní snění ve specifických situacích.
Snížená vytrvalost u úkolů, kde nejsou viditelné okamžité výsledky.	Snížená vytrvalost u úkolů, které se zdají být irelevantní.

Impulzivita, špatná schopnost oddálit uspokojení.	Úsudek zaostává za intelektem.
Zhoršené dodržování příkazů k regulaci nebo potlačení chování v sociálním kontextu.	Intenzita chování může vést k bojům o moc s autoritami.
Aktivnější a neklidnější než dítě bez ADHD.	Aktivnější, může potřebovat méně spánku, zvýšená psychomotorická vzrušivost.
Potíže s dodržováním pravidel a předpisů.	Zpochybňuje pravidla, zvyky a tradice.

Tabulka 2: Podobnosti v chování mezi ADHD a nadáním. (Webb et al., 2016)

Zaměříme se hlouběji na dvě skupiny projevů chování dětí s nadáním, které mohou být spojovány právě s ADHD: a) roztržitost a nepozornost, b) hyperaktivita a impulzivita.

3. 2. 1 Roztržitost a nepozornost

Problémy s udržení pozornosti jsou hlavním projevem ADHD, nicméně pokud dítě s nadáním tráví ve škole většinu času opakováním učební látky, kterou již několik let zná, jeho myšlenky budou přirozeně kdekoli jinde, jen ne u právě probíraného učiva. Další charakteristickým rysem u jedinců s ADHD je, že neposlouchají, když k nim druhá osoba mluví. Nadané děti druhého neposlouchají, neboť se svou silnou představivostí mohou být tak uchváceny svými myšlenkami, že skutečně neslyší, co ostatní říkají. Děti s ADHD a nadané děti spojuje také nenásledování pokynů či neochota plnění školních úkolů. Když pedagog od dítěte požaduje, aby ukázalo, jak získalo výsledek matematického příkladu, neboť nemá žádné vedlejší výpočty, a dítě odmítne, může se zdát, že jde o nenásledování pokynů. Pro nadané dítě je však psaní kroků naprosto zbytečné, neboť se jedná o pro něj zcela banální úkol. Děti s ADHD mívají problémy s organizováním úkolů a aktivit, jsou zapomnětliví a často ztrácejí věci. To samé můžeme nalézt i u děti s nadáním. Nadané dítě se natolik ponoří do svých úvah, že zapomíná, co má udělat, ztratí věci, protože je, zaujatý svými myšlenkami, zkrátka upustí z rukou apod. (Webb et al., 2016)

3. 2. 2 Hyperaktivita a impulzivita

Podobná situace se naskytuje s ohledem na hyperaktivitu a impulzivitu, které jsou druhými hlavními projevy ADHD. Dítě se zvýšenou psychomotorickou vzrušivostí má obzvláště vysoký potenciál být chybně diagnostikováno jako ADHD. Zde můžeme slyšet stížnosti typu „je neustále v pohybu,“ „nadměrně mluví,“ „často vykřikne odpověď dříve, než je dopovězena otázka,“ „nepočká, až na něj přijde řada,“ či „skáče ostatním do řeči.“ Intenzita nadaných dětí, která je uváděna jako jedna z jejich nejtypičtějších charakteristik, v kombinaci s jejich zvědavostí a předčasnou verbální schopností, vede ke stejnému chování. Neklidné chování a

rychlé, opakující se pohyby mohou jednoduše odrážet psychomotorickou nadměrnou dráždivost. Tendence k impulzivnímu vyrušování mohou být zapříčiněny intelektuální přecitlivělostí, neboť nadšení dětí převažuje nad jejich úsudkem. (Webb et al., 2016)

Ačkoli děti s touto nadměrnou vzrušivostí mohou být na nějaký úkol koncentrovány, budou se pravděpodobně neustále mimovolně pohybovat způsobem, který může připomínat hyperaktivitu. Motorické systémy jsou úzce spjaty s kognitivními systémy, avšak většina diagnostických testů chování pouze identifikuje fyzický neklid jako signál ADHD a s možností vysoké inteligence neoperuje. (Webb et al., 2016)

3. 2. 3 Porovnání znaků ADHD a nadání

Pro ucelení představ o projevech nadaných dětí a dětí s ADHD uvedeme krátké shrnutí. Jak děti s nadáním, tak děti s ADHD mohou zpochybňovat nastavení školského systému ve smyslu nastavených pravidel. Rozdíl je v tom, že děti s ADHD oponují všem pravidlům, zatímco děti s nadáním oponují pravidlům, která jim připadají nesmyslná. Obě skupiny mohou mít problém s dokončením své práce. Děti s ADHD se snadno rozptýlí a zapomenou, co měli udělat, nedodržují pokyny, zadané úkoly plní nesprávně, nechají je nedokončené, ztratí je či zapomenou odevzdat. U nadaných dětí je pravděpodobnější, že se pro nesplnění či neodevzdání úkolu vědomě rozhodnou. Nadané dítě se s větší pravděpodobností dobrovolně rozhodne přeskočit prvních deset z dvaceti matematických úloh, zatímco dítě s ADHD není schopno dokončit dlouhý úkol, neboť nemá okamžitý výsledek. Stejně tak si děti s ADHD obecně neuvědomují, kdy jsou nepozorné a impulzivní, což jim způsobuje nesmírné potíže při pokusu o vlastní nápravu problému. Na základě vynucených důsledků či opakované diskuse nelze očekávat, že dítě samo změní své chování. Nadané dítě zpochybňuje pravidla a tradice v případě, kdy v nich nevidí smysl. Zatímco dítě s ADHD jedná dříve, než o problému přemýšlí, chování nadaného dítěte je vždy vědomou volbou. (Webb et al., 2016)

Jak bylo zaznamenáno, nadaných jedinců s mylnou diagnózou ADHD je až polovina. Existují ovšem také případy, kdy ADHD a jiné diagnózy nejsou mylnými, přestože je již identifikováno taktéž nadání. V případě, kdy je u jedince s nadáním souběžně potvrzena i jiná diagnóza, mluvíme o tzv. dvojí výjimečnosti.

3. 3 Dvojí výjimečnost

Jedinci s tzv. dvojí výjimečností jsou ti, kteří mají ke svému nadání také přidružené zdravotní postižení. Nejčastěji mluvíme o ADHD/ADD, poruchách autistického spektra (zejména

Aspergerově syndromu), poruchách zraku/sluchu, somatickém postižení, poruchách řeči, paradoxně také o specifických vývojových poruchách učení. Přesto, že jsou tyto děti nadané, jejich školní výsledky často bývají podprůměrné. (Smítková, 2017)

Dvakrát výjimečné děti vykazují mimořádné schopnosti a zároveň zdravotní postižení, což má za následek jedinečný soubor okolností. Jejich mimořádné schopnosti mohou dominovat a skrývat jejich postižení, jejich postižení může dominovat a skrývat jejich mimořádné schopnosti, nebo se obojí může maskovat navzájem a není rozpoznáno ani jedno. Některé charakteristiky nadaných dětí mohou vést lékaře i pedagogy k přehlížení postižení, stejně tak i naopak. Obě varianty snižují pravděpodobnost nastavení vhodné intervence. V případě, kdy je odhaleno nadání i zdravotní postižení, rodiče, pedagogové i lékaři mají tendence soustředit se primárně na toto postižení, přičemž zanedbávají nadání. V důsledku nesprávného přístupu k dítěti poté vznikají další problémy. (Webb et al., 2016) Většina odborníků se v literatuře shoduje na tom, že intervence by se měla zaměřit na rozvoj nadání, přestože je doprovázeno postižením. Praxe ukazuje na fakt, že zaměření se na rozvoj nadání spíše než na terapii postižení přináší více pozitivních výsledků a minimalizaci problémů se sociálním a psychickým přizpůsobením. (Smítková, 2017) Bohužel přístup k těmto dětem bývá spíše opačný. Dospělí a vrstevníci mají tendenci soustředit se pouze na nedostatky dvakrát výjimečného dítěte, v důsledku čehož je přehlíženo nadání. (Machů, 2005)

Dvakrát výjimečné děti bývají také často označovány jako problémové. Pokud se podíváme například na kombinaci nadání a specifických poruch učení, vidíme, že tyto děti jsou ve velkém množství případů podhodnocovány, pedagog je vidí jako líné, s nedostatkem motivace či nízkým sebepojetím. (Portešová, 2021)

S dvojí výjimečností souvisí taktéž výše zmiňovaná asynchronie. Je mnoho dětí, kteří mají mimořádné vizuálně prostorové schopnosti, ale současně s tím také problémy se čtením, psaním, počítáním či pravopisem, které brání tomu, aby tyto děti byly považovány za nadané dle měřítek školního výkonu. U množství těchto dětí jde ve skutečnosti právě o dvojí výjimečnost, neboť zároveň s nadáním mají problémy v učení nebo chování. (Portešová, 2021)

Co se týká kombinace nadání a ADHD, dvakrát výjimečné děti potřebují stejnou léčbu ADHD, jako speciální podmínky pro rozvoj jejich nadání, nelze jedno potlačovat na úkor druhého. Stále jsou však lékaři, kteří zastávají názor, že pokud nadané dítě dosahuje dobrých výsledků ve škole, nemůže mít ADHD. Skutečnosti, jako problémy s navazováním sociálních vazeb s vrstevníky apod., jsou pak zcela přehlíženy. (Webb et al., 2016) ADHD a nadání se také, jako ostatní výjimečnosti, mohou navzájem maskovat. Pokud ADHD maskuje nadání, chování dítěte a jeho studijní výsledky se mohou jevit jako průměrné až podprůměrné. V tomto

případě je u dítěte identifikováno ADHD, ale ne nadání. Druhou možností je, že nadání maskuje ADHD. Zde dítě výhodně využívá silné stránky ke kompenzaci poškození, následuje tedy identifikace nadání, ovšem nikoli ADHD. Třetí typ nastává, pokud nadání a ADHD působí recipročně, v podstatě se skrývají navzájem. Dítě se zdá průměrné akademicky i behaviorálně a je nepravděpodobné, že by bylo rozpoznáno jak nadání, tak ADHD. (Mullet, Rinn, 2015)

Dvojitá výjimečnost je problematika komplikovaná, vyžadující hloubkové zabývání se dítětem. V edukaci dítěte je nutné brát zřetel na edukační specifika jak z hlediska zdravotního postižení, tak z hlediska nadání.

4 Možnosti rozvoje nadání jako prevence etopedického problému v České republice

Každý žák má svá edukační specifika. Pokud mluvíme o výchově a vzdělávání žáků s nadáním, tím spíše se musíme zabývat jeho efektivním rozvojem. Pokud je v edukaci tohoto žáka zvolena nesprávná cesta a žák se neseťká s pochopením svých potřeb, je možné, že se začne projevat negativně a problematicky. To je počátek i konec pomyslného kruhu, kdy je žák s nadáním označen za problémového, v krajních případech i mylně diagnostikován (specifickou) poruchou chování či emocí. Správný přístup a rozvoj nadaného žáka proto považujeme za stěžejní bod celé problematiky nadání ve vztahu k žákovi.

Školní edukace dětí s nadáním se realizuje ve třech základních formách. Těmi jsou segregace, integrace a přechodné formy těchto dvou. Segregovaná forma představuje školu pouze pro žáky s nadáním. Této homogenní formě je vytýkána izolovanost nadaných žáků od jejich vrstevníků, čímž sociální vývoj neprobíhá optimálně. Kritizováno je také propadání se do tzv. elitářství. Je však důležité říci, že nadané děti potřebují vrstevníky s podobnými zájmy a obdobným stylem vnitřního prožívání. Segregovaný způsob skýtá velmi vhodné podmínky pro výuku nadaných žáků, neboť celé prostředí školy, jednotlivé učebny i pomůcky jsou plně přizpůsobeny jejich potřebám. Pokud mluvíme o integraci, jedná se o typ edukace, kdy je žák vzděláván v prostředí škol hlavního proudu. V takovém případě musí být pedagog na speciální pedagogické vedení odborně připraven, akceptovat specifické potřeby nadaného žáka, mít k dispozici adekvátní učební pomůcky, např. alternativní učebnice a doplňkové materiály. Integrovaná forma, pokud je na ni pedagog takto připraven a má podmínky pro rozvoj nadání, může zcela uspokojovat jedincovy vzdělávací potřeby. Na druhou stranu bývá nadaný žák nepochopen svými spolužáky, čímž opět vzniká problém nesprávné socializace. Jako kompromis mezi segregací a integrací vznikly přechodné formy. Typickou přechodnou formou je homogenní třída, skládající se pouze z nadaných žáků, jež je umístěna v běžné škole. Nadaní žáci tak mají výuku plně přizpůsobenou svým potřebám, zároveň však nejsou izolováni od ostatních dětí. V některých předmětech, zejména ve výtvarné a hudební výchově, mohou být vzdělávání společně s ostatními třídami. Tato diferenciací většinou působí kladně, pokud se mezi žáky vyvine vzájemná akceptace. Naopak rodiče průměrných dětí dělení dle inteligence obvykle odmítají, považují to za již zmíněné elitářství. (Machů, 2005)

Každá z těchto forem má své klady a zároveň je terčem kritiky. Je důležité, aby školství podporovalo více typů sdružování dětí s nadáním, čímž by byla poskytnuta pestřejší škála možností. Uplatnění různých forem výuky závisí na individuálních potřebách nadaných

jedinců, na složení populace i na ekonomickém a odborném zázemí v dané územní oblasti. V těchto organizačních formách výuky se uplatňují zejména dva edukační programy, jimiž jsou tzv. *akcelerace* a *obohacení*. Akcelerace umožňuje nadaným žákům rychlejší postup ve vybraných předmětech. Urychlení může být uskutečněno několika způsoby, např. předčasným vstupem do školy, přeskokováním ročníků, paralelním studiem ve více třídách či pravidelným navštěvováním středních škol. (Machů, 2005) Obohacení probíhá v kmenové třídě nadaného žáka. Žák v látce postupuje stejným tempem, jako jeho spolužáci, ale probíranou látku studuje ve větší šíři a hloubce. (Hříbková, 2009) I obohacení má však svá jistá specifika a je riziko, že bude probíhat na nesprávné úrovni. Modelový příklad z běžné základní školy ukazuje situaci, kdy je nadaný žák dříve hotov se zadaným úkolem a ptá se, co má nyní udělat. Pedagog mu proto zadá další úkoly, které jsou podobné těm předchozím, nebo poprosí žáka, aby se připravil na následující tematický celek. Oba postupy jsou nevhodné, neboť probíhají pouze na horizontální úrovni. Cílem je nabízet obohacení vertikální, jehož základní podstatou je práce s úkoly na vyšší úrovni myšlenkových operací. V praxi se jedná např. o doplňující úkoly či aktivizující metody. (Machů, Facová, Orel, 2016) Obohacení obsahu výuky považuje Machů, Facová a Orel (2016) za hlavní edukační strategii, která respektuje principy inkluzivní pedagogiky.

4.1 Legislativní úprava rozvoje nadání v ČR

Legislativní ukotvení rozvoje nadání je velice důležitou součástí celé práce s nadanými dětmi. V České republice problematiku nadání řeší zejména zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů (tzv. školský zákon) a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění.

4.1.1 Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Školský zákon se nadáním zabývá zejména v §17 a §18. V §17 je pozornost zaměřena na vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů v obecné rovině. Nařizuje školám a školským zařízením vytváření podmínek pro rozvoj nadání. Tento rozvoj lze uskutečňovat rozšířenou formou výuky některých předmětů nebo skupin předmětů. Ředitel školy může nezletilého nadaného žáka na žádost zákonného zástupce a zletilého žáka nebo studenta na jeho vlastní žádost přeřadit do vyššího ročníku bez absolvování ročníku předcházejícího. Podmínkou

přeřazení je vykonání zkoušek z učiva nebo části učiva ročníku, který žák/student nebude absolvovat. Obsah a rozsah těchto zkoušek stanovuje ředitel školy. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

V §18 je řešen individuální vzdělávací plán. Ten může ředitel školy s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit na žádost zákonných zástupců nezletilého žáka či na vlastní žádost zletilého žáka/studenta. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

4. 1. 2 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. 27/2016 Sb. se nadáním zabývá zejména v §27 - §31 a v příloze č. 1, která pracuje s podpůrnými opatřeními.

Pro nadané žáky může ředitel školy vytvářet skupiny, ve kterých se v některých předmětech vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků. Nadaným žákům lze také výuku v souladu s vývojem jejich školních dovedností obohatit, rozšířit obsah vzdělávání nebo umožnit účast na výuce ve vyšším ročníku. Další možností je vzdělávání nadaných žáků současně formou stáží v jiné škole stejného nebo jiného druhu (se souhlasem ředitelů příslušných škol). (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Vzdělávání nadaného žáka lze uskutečňovat pomocí individuálního vzdělávacího plánu, který vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a vyjádření zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění vzdělávacích potřeb nadaného žáka. IVP mimo jiné obsahuje vzdělávací potřeby nadaného žáka, údaje o způsobu poskytování individuální pedagogické, speciálně pedagogické nebo psychologické péče nadanému žákovi, vzdělávací model nadaného žáka, údaje o potřebě úprav v obsahu vzdělávání žáka, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu zkoušek, seznam doporučených učebních pomůcek, učebnic a materiálů. Po vypracování škola seznámí s IVP všechny vyučující žáka a další zúčastněné, kteří tuto skutečnost potvrdí svým podpisem. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.) Z popsání vyplývá, že IVP je dokumentem poskytujícím jakýsi „návod“ na rozvoj nadaného žáka. V praxi to však bohužel automaticky neznamená správný přístup pedagoga k žákovi.

Popisovaná vyhláška se zabývá taktéž podpůrnými opatřeními. Definicí podpůrných opatření na jejich obecné rovině se zabývá zákon č. 561/2004 Sb.: „*Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a*

studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., §16 odst. 1) Níže předkládáme tabulku shrnující klíčová podpůrná opatření, která jsou k dispozici pro žáka/studenta s nadáním.

	Metody výuky	Úprava obsahu a výstupů vzdělávání	Organizace výuky	IVP	Hodnocení	Intervence školy	Pomůcky
1.	Podle míry nadání a specifík žáka, podpora kvality poznávacích procesů a rozvoj preferovaných učebních stylů.	Obohacování učiva dílčích výstupů nad rámec ŠVP – prohlubování, rozšiřování a provazování.	Nabídka volnočasových aktivit (ve škole) a podpora rozvoje zájmů žáka. Organizační podpora mimoškolního vzdělávání, včetně odborných exkurzí a stáží.		Využívání různých forem hodnocení, zejména sebehodnocení, práce s kritérii hodnocení. Zohlednění akcelerovaného vývoje.	Etapa přímé podpory žáka ve výuce. Pokud je to potřebné, je vytvářen plán pedagogické podpory.	Běžné učebnice a učební pomůcky.
2.	Zohlednění učebních stylů žáka. Projekty a stáže na odborných pracovištích.	Obohacování dílčích výstupů nad rámec ŠVP.		Dle potřeby využití IVP.	Formativní hodnocení jako zpětná vazba o efektivitě učení, rozvoj autonomního hodnocení.		Speciální učebnice a pomůcky, softwarové vybavení, IT vybavení určené pro tento stupeň podpory.
3.		Akcelerace vzdělávání. Obohacování výstupů nad rámec ŠVP.		IVP je zpravidla uplatňován.			Speciální učebnice a pomůcky, softwarové vybavení, IT vybavení (s přístupem k internetu) pro tento stupeň podpory.
4.	Výrazná individualizace vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělávání včetně úprav ve formách vzdělávání.			IVP je uplatňován.			Speciální učebnice a pomůcky, softwarové vybavení, IT vybavení (s přístupem k internetu) určené pro tento stupeň podpory.

Tabulka 3: Orientační přehled klíčových podpůrných opatření. (NÚV, 2020)

4.2 Instituce pro rozvoj nadání v ČR

V České republice funguje síť podpory nadání, která je realizována na krajské úrovni. Krajské sítě podpory nadání nabízejí systematické aktivity a služby pro kognitivně nadané, pedagogy a další zúčastněné. Využívají při tom regionální kapacity a zdroje. (Talentovaní.cz, [b.r.])

Na každém krajském pracovišti Národního pedagogického institutu ČR je za vytvoření sítě a péči o ni zodpovědný krajský koordinátor Sítě podpory nadání. Krajská síť je složena ze zástupců škol každého typu, tedy mateřských, základních, středních i vysokých, školských zařízeních, nevládních a neziskových organizací, které se systematicky věnují práci s nadanými

děťmi. Síť zapojuje odborná pracoviště, která nabízejí kapacity, zdroje a oborové experty pro práci s nadanými dětmi, žáky a studenty. Součástí sítě je zástupce regionální správy i krajsí odborní garanti zajišťující vazbu na pět národních pilířů:

1. psychologové a speciální pedagogové,
2. koordinátoři pro oblast soutěží,
3. pedagogové metodici,
4. koordinátoři podpory nadání a vzdělávání pedagogů,
5. inspektoři České školní inspekce. (Talentovaní.cz, [b.r.]

Tyto složky tvoří základ Krajské koordinační skupiny, jež na úrovni kraje koordinuje, stimuluje, iniciuje, podporuje a vzdělává. Členy KKS jsou dále zástupci Krajské sítě podpory nadání. Hlavní metodou zavádění Systému podpory nadání je vzdělávání pedagogů s využitím dobré praxe s nadanými žáky a studenty a vytváření podmínek a soustavy pro maximální rozvoj potenciálu každého dítěte, žáka a studenta. (Talentovaní.cz, [b.r.]

Cílem celého Systému podpory nadání je směřování ke vzdělávacímu systému stimulačím maximální rozvoj a plné využití potenciálu všech žáků, včetně rozvoje jejich tvořivosti, a to již od předškolního věku. Tato podpora je dlouhodobá a systematická, zahrnuje oblast formálního, neformálního i zájmového vzdělávání. Systém podpory nadání vychází z Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014 – 2020. (MŠMT, ©2013 – 2022)

Podívejme se nyní na vybrané instituce, které podporují rozvoj nadání, čímž se snižuje riziko pochopení nadání jako cílové skupiny etopedie.

4. 2. 1 Mensa ČR

Společenská mezinárodní organizace Mensa je neziskové, nepolitické a dobrovolné sdružení nadprůměrně inteligentních lidí. Ve stanovách Mensy je zakotvena teze, že jejím cílem je využití inteligence ve prospěch lidstva. Jedná se zejména o podporu výzkumu vlastností, znaků i využití inteligence jako takové. Mensa vytváří fórum pro intelektuální výměnu mezi svými členy a příznivci. Její činnost sestává zejména z výměny názorů prostřednictvím přednášek, diskusí, časopisů, zájmových skupin. Pořádá také mezinárodní setkání, konference, semináře, exkurze, podporuje rozvoj talentu a nadání a výzkum zaměřený na inteligenci. Zvláštní pozornost věnuje Mensa podpoře rozvoje talentu a nadání dětí a mládeže, a to jak pořádáním akcí zaměřených na tuto věkovou skupinu, tak především dlouhodobou systematickou péčí o ni. Pečuje o volný čas dětí a mládeže a rozvoj zkvalitňování nabídky činností a vzdělávání. Funkcí Mensy je především vytváření stimulačního intelektuálního a společenského prostředí

pro své členy, umožňování jejich dobrovolné seberealizace a podpora vzájemných kontaktů. Členem Mensy ČR se může stát každý, kdo dosáhne věku 14 let a v testu inteligence dosáhne IQ 130. Děti mezi 5 a 14 lety se mohou stát členy Dětské Mensy (tj. zájmová skupina Mensy ČR). (Mensa České republiky, ©1989 – 2022)

Mensa dvakrát ročně pořádá celostátní setkání, kterého se mohou účastnit také rodinní příslušníci členů. Podstatná část života Mensy se odehrává v místních a zájmových skupinách. Místní skupinu může založit minimálně deset členů, jejich pravidelná setkání patří k nejoblíbenějším akcím. Zájmovou skupinu mohou založit již tři členové. Zájmové skupiny působí pro nejrůznější zaměření. Mimo to Mensa pořádá také zahraniční zájezdy a exkurze. (Mensa České republiky, ©1989 – 2022)

V neposlední řadě Mensa zřizuje vlastní gymnázium pro nadané studenty.

4. 2. 2 Mensa gymnázium, o.p.s., Praha

Pražské Mensa gymnázium, o.p.s. je gymnázium, jehož zřizovatelem je Mensa ČR. Jedná se o jediné gymnázium v České republice, které se věnuje výhradně nadaným studentům. Gymnázium poskytuje optimální podmínky pro jejich rozvoj – rodinné prostředí, přátelské pedagogy, kteří jsou připraveni na práci s jedinci s nadáním, kolektiv podobných vrstevníků, prostor pro tvořivost a uspokojování individuálních potřeb. Škola si neklade za cíl jen rozvíjet vědomosti, ale působit na celou osobnost studenta. (Mensa gymnázium, o.p.s., ©2021)

Základní podmínkou pro přijetí na Mensa gymnázium je úspěšné absolvování IQ testu potřebného pro vstup do Mensy (IQ 130+). Cílem školy je zajistit vzdělání dětem, které se díky svým schopnostem vymykají běžnému standardu a potřebují tak větší péči. Studentům poskytuje nadstandardní péči s vysoce individuálním psychologickým i pedagogickým přístupem. Podporuje jejich zájem na poznávání, tvořivost, pracuje na jejich sociálních dovednostech a učí je týmové práci. Od prvního ročníku je studentům umožněn výběr z až 70 volitelných předmětů. Výuka cizích jazyků, matematiky a volitelných seminářů probíhá ve smíšených skupinách dle vyspělosti studentů tak, aby student vždy pracoval ve skupině, jejíž tempo a úroveň je nejbližší jeho schopnostem. Některé předměty jsou vyučovány přímo na katedrách vysokých škol vysokoškolskými profesory. Jedná se např. o fyziku na Matematicko-fyzikální fakultě UK. (Fatrová, 2017)

Specifikem Mensa gymnázia je připravenost na studenty se specifickými poruchami učení. Na škole je zajištěn speciální pedagog, školní psycholog, škola disponuje speciálními pomůckami. Gymnázium dále vytváří podmínky pro výuku nadaných dětí s Aspergerovým

syndromem. (Fatrová, 2017) Zde vidíme, že gymnázium počítá také se studenty s dvojitou výjimečností.

4. 2. 3 ZŠ Pardubice, Staňkova 128

Základní škola Staňkova od školního roku 2010/2011 vytváří a realizuje program na podporu potenciálu a kreativity všech žáků školy, včetně nadaných. Od školního roku 2016/2017 je program rozšířen o intenzivní podporu nadání na 2. stupni. (Kostelecká, 2018) V roce 2013 základní škola dostala titul „škola spolupracující s Mensou“, jež Mensa ČR uděluje základním a středním školám, které se nadstandardně věnují práci s nadanými žáky a studenty. (ZŠ Staňkova 128 Pardubice, [b.r.]

Od 1. ročníku je pro žáky vytvořeno podnětné prostředí formou objevování a řešení netradičních úkolů. Na základě práce žáků ve výuce je ze všech tříd vybrána skupina, která se jednou do týdne věnuje prohlubování svých vědomostí a dovedností z českého jazyka a matematiky mimo svou kmenovou třídu. Od 2. do 5. ročníku škola nabízí tvorbu vzdělávacích plánů individuálně pro každého nadaného žáka. V těchto ročnících už jsou žáci diferencováni do skupiny na základě výsledků školních testů z matematiky, českého jazyka, soutěží a olympiád. Na druhém stupni je vytvářením vzdělávacích skupin s podobným vzdělávacím potenciálem rozvíjena matematická gramotnost. V těchto skupinách se zvyšuje možnost úspěchu a přebírání zodpovědnosti za své vzdělání. Vnitřní motivace k učení je podpořena prostřednictvím gradovaných úloh. V českém jazyce se vytváří skupina na základě školního testování, ve které dochází k obohacování učiva o vyšší míru práce s textem, tvorbě prezentací na literární a gramatická témata apod. Žáci s vysokou úrovní schopností a tvořivosti v určité oblasti je možné na vybrané předměty zařadit do vyššího ročníku. (Kostelecká, 2018)

Škola dále každý druhý rok provádí testování IQ Mensou ČR, pořádá příměstské tábory s tématem anglického jazyka či vědeckých činností apod. (Kostelecká, 2018)

4. 2. 4 ZŠ Sion J. A. Komenského Hradec Králové

Základní škola Sion v Hradci Králové pravidelně navazuje spolupráci s Mensou ČR. Nadaní žáci zde mají možnost spolupracovat na tvorbě zajímavých projektů z různých výukových oblastí, účastnit se olympiád (logická, zeměpisná, olympiáda v anglickém jazyce), navštěvovat zájmový kroužek deskových her a Mensa kroužek, kde mají možnost získat nové vědomosti a rozvíjet své sociální dovednosti prostřednictvím spolupráce se svými vrstevníky i dětmi různých odlišných kategorií. (Skalická, 2019)

Žákům s nadáním je poskytován dostatek prostoru pro rozvoj. Mohou využít jak akcelerace ve vybraných předmětech, tak postupovat více do hloubky a učivo si obohacovat. Kromě školní knihovny, ve které jsou knihy řazené dle čtenářských úrovní, jsou součástí školy také třídní knihovny, odpovídající věku každé třídy, tudíž se s novým rokem jejich třídní knihovny vždy obmění. V českém jazyce je kromě toho možné rozšíření výuky na druhém stupni přípravou na přijímací zkoušky a komplexním procvičováním učiva v rámci tzv. pátků studijního zaměření. (Sion Elementary, [b.r.]

ZŠ Sion neklade důraz jen na vstřebávání znalostí, ale má zájem na rozvíjení schopností samostatného uvažování a řešení problémů. Učí žáky vznášet dotazy a otevírat téma k diskusi. Snaží se vyučovací předměty pojímat co nejzajímavěji, i proto klade silný důraz na výběr pedagogů, kteří nejen, že musí být odborně zdatní, ale především mají zájem o děti a jsou ochotni se jim osobně věnovat. Škola vychází z pozitivních hodnot vycházejících z křesťanství, učí tedy zájmu jeden o druhého, přátelství, čestnosti, upřímnosti, přijímání slabších apod. (Skalická, 2019)

Důležitým prvkem, který ZŠ Sion uplatňuje, je spolupráce školy a rodičů. Rodiče jsou pro školu nepostradatelnými partnery, se kterými pravidelně komunikuje o žácích. Pedagogové nabízejí rodičům individuální konzultace, komunikují s nimi a snaží se společně hledat, co je pro jejich dítě nejlepší. (Sion Elementary, [b.r.]

Dodáváme, že Sion není pouze základní školou, zřizuje také mateřskou a střední školu. Žákům a studentům je tedy poskytováno komplexní vzdělávání založené na stejných principech.

4. 2. 5 Základní škola Didaktis s.r.o., Brno

Didaktis je škola, která nadání systematicky rozvíjí. Na začátku školní docházky v rámci běžné výuky provádí několikátýdenní screening dítěte, na jehož základě sestavuje individuální rozvojový plán, v němž jsou nadanému dítěti nastaveny takové vzdělávací cíle, které pro něj jsou dostatečně motivující výzvou. Klima školy je založené na respektujícím přístupu, funkčních pravidlech chování, srozumitelné komunikaci a podpoře zdravých vztahů. U žáka jsou rozvíjeny volní vlastnosti, aby své nadání dokázal využít v budoucím osobním i profesním životě. Pro tento účel jsou žáci vystavováni situacím, v nichž musí zůstat trpěliví, překonávat překážky, pracovat s chybou a celkově umět nakládat s neúspěchem. Poznávají tak své silné i slabé stránky a učí se s nimi adekvátně pracovat. (Kalusová, 2020)

Dle potřeb žáků je učivo obohacováno a prohlubováno. Hodnocení probíhá na základě víceúrovňového systému, které nadaným žákům dává možnost zažívat ve škole úspěch.

Současně je však zabráněno dostávání výborného hodnocení bez vyvinutí dostatečného úsilí. K vyučování jsou používány vzdělávací materiály *Didaktis*, které jsou vhodné právě pro práci s nadanými žáky, neboť odbourávají nesouvislé memorování, probíraná témata doplňují o další souvislosti a informace (statistiky, kuriozity, výjimky atd.) a nabízejí vhodné formy náročnějších úloh – např. slovní úlohy, mezipředmětové úlohy, grafy, šifry. (Kalusová, 2020)

Do výuky jsou zařazovány tzv. bloky pro nadané, v nichž dochází ke spojení nadaných žáků z více ročníků. V těchto blocích začala škola jako první v republice pracovat se vzdělávacím materiálem *Koumák*, určeným pro nadané žáky. Čas mimo výuku je zajištěn zájmovými kroužky, ve kterých žáci rozvíjejí svá nadání. Pod záštitou Mensy se ve škole pravidelně koná také Klub nadaných dětí. (Kalusová, 2020)

I v této škole platí princip otevřené komunikace s rodiči, rodiče jsou pro školu rovnocennými partnery. Na začátku každého týdne jsou prostřednictvím e-mailu informováni o aktuálním dění ve třídě, mají možnost navštívit výuku, vyjadřovat se k rozvojovým plánům svých dětí, jsou zváni na vzdělávací a společenské akce školy. Specifické je, že rodiče mohou aktivně vstupovat do výuky tím, že se se spolužáky svého dítěte podělí o své profesní zkušenosti či ve spolupráci s pedagogem připraví menší školní projekt. Na začátku 2. pololetí škola pořádá tzv. trojlístková setkání, kterých se účastní žák, rodič a třídní učitel. Společně pak konzultují průběh vzdělávání dítěte. (Základní škola Didaktis, [b.r.]

4. 2. 6 ZŠ Easy Start, s.r.o., Plzeň

Základní škola Easy Start se již od svých počátků věnuje vzdělávání žáků s nadprůměrnými výsledky v oblasti rozumové vyspělosti. Uzpůsobena je nejen výuka, ale i nabídka odpoledních zájmových aktivit. Tyto aktivity mezi žáky každoročně budí velký zájem. Mezi nejnavštěvovanější patří aktivity podporující zvědavost dětí a logické uvažování. Skupina žáků mezi 3. a 5. třídou navštěvuje přednášky na Dětské univerzitě. Jedná se o přednášky z fyziky, chemie, přírodovědy, matematiky, jazyků, informatiky, ale i tělesné výchovy. Žáci na konci semestru získají diplom za úspěšné absolvování seminářů a přednášek na slavnostní promoci. Žáci jsou dále každým rokem podporováni k participaci na Logické olympiádě. Děti mají možnost zapojit se do Čtenářského klubu či Klubu zábavné logiky a deskových her. (Paušová, 2018)

Škola pro nadané žáky zajišťuje rozšiřující hodiny GATE (Gifted and Talented Education). Jedná se o dvouhodinové bloky, ve kterých se děti věnují různým tématům a rozšiřují si tak své obzory. V hodinách nechybí výzkum, pokusy, rozvoj kritického myšlení, rozšiřování odborné slovní zásoby, také ale, zejména pro nadané děti jako prevence

problémového chování, práce s emocemi a rozvoj sociálních dovedností. Tyto hodiny fungují buď jako mimoškolní aktivita, nebo jako tzv. *Pull out blok*, kdy jsou žáci odebráni z běžné hodiny a věnují se nadstandardním aktivitám. Část projektu bude probíhat také v anglickém jazyce. (Základní škola Easy Start, ©2022)

Filozofií školy je zkombinovat všechny prvky alternativního školství v harmonii, díky čemuž budou žáci vzdělávání zajímavě a nenuceně. Každá učebna je vybavena počítači obsahujícími výukové programy, interaktivní tabule, koberce v zadní části učeben pro skupinovou práci. Do vyučování je zařazena integrativní tematická výuka a projektové aktivity. Cílem školy je vybudovat v dítěti kladný vztah k učení, naučit žáky smysluplně komunikovat a respektovat jeden druhého. (Základní škola Easy Start, ©2022)

4. 2. 7 Základní škola Vojnovičova, Ústí nad Labem

ZŠ Vojnovičova vytváří podmínky pro vzdělávání a rozvoj žáků s nadáním. Škola provozuje Klub nadaných dětí, který úzce spolupracuje s žakovským parlamentem. Žáci mohou pracovat na vysílání ve školním rozhlase, navštěvovat kroužky zaměřené na rozvíjení intelektových schopností a logického myšlení, například kroužek deskových her, kroužek objevitelů, šachy či mediální výchova. Děti se prostřednictvím kroužků rozvíjí taktéž sportovním a uměleckým směrem. (Štolfová, 2017)

Škola již několikátým rokem spolupracuje s UJEP. Tato spolupráce probíhá prostřednictvím matematických seminářů, které vedou zaměstnanci Univerzity. Dalšími aktivitami školy jsou „Einsteinova hádanka“, soutěže v sudoku, logické olympiády, matematická soutěž Pythagoriáda a další. (Štolfová, 2017) Výchovně vzdělávací program iKid je též součástí rozvoje žáků. Jeho smyslem je podpořit rozvoj kreativity a inovativního myšlení dětí a umožnit jim získat podnikatelské dovednosti zážitkovou formou. (ZŠ Vojnovičova, ©2020)

Pro rodiče a žáky škola vytvořila školní poradenské pracoviště, které pomáhá řešit školní neúspěchy, problémy s chováním a pomáhá v rozvoji nadání. (ZŠ Vojnovičova, ©2020)

4. 2. 8 ZŠ a MŠ Kubatova 1, České Budějovice

Základní škola Kubatova dlouhodobě přizpůsobuje výuku potřebám žákům s nadáním, a to prostřednictvím obohacování učiva v rámci běžné výuky, Klubu zábavné logiky, široké nabídky zájmových kroužků, pravidelné spolupráce s Pedagogickou fakultou JČU, možností využívat nadstandardní vybavení učeben (tablety, knihovničky, slovníky apod.), uskutečňování

projektových dnů či úzké spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami a SPC. Škola pořádá plošné testování IQ a testování nabízí také veřejnosti. (Novotná, 2021)

Škola ve svém školním vzdělávacím programu klade důraz na rozpoznávání nadaných žáků a následnou práci s nimi. V rámci výuky nadaných žáků škola uplatňuje především inkluzivní přístup. ŠVP upozorňuje, že nadaní žáci nemusí být ve všech případech zcela bezproblémoví, jejich nadání může být maskováno různými projevy, nebo nemusí být rozvinuto. Rozpoznat žáka s nadáním by měl pedagog prostřednictvím pozorování, analýzou písemných i ústních prací a pohovorem s rodiči. Škola spolupracuje s poradenským pracovištěm a na základně závěrů odborného vyšetření volí další postup specifické péče. Nadaní žáci mají ve vyučování možnost pracovat s naučnou literaturou, jsou pověřováni řízením skupin, mohou se zaměřovat na problémové úlohy, zpracovávat referáty a zajímat se o témata, která budou prohlubovat vzdělávací obsah. Při výuce je respektováno vlastní tempo žáka, vlastní postupy, kreativita, je motivován ve vytváření vlastních projektů. V určitých předmětech má žák možnost vzdělávat se ve vyšším ročníku. (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Kubík, 2018 in ZŠ a MŠ Kubatova, ©2015)

Shledáváme jako velice přínosné, že škola rozpracovává problematiku edukace žáků s nadáním ve svém školním vzdělávacím programu a upozorňuje i na určitá úskalí projevů nadání.

Na této kapitole jsme si ukázali, že systém podpory nadání je v České republice vytvořen a na mnoha školách podpora nadaných žáků úspěšně funguje, nicméně stále je tu otázka nevhodného přístupu k těmto žákům, zejména co se týká jejich integrace ve školách hlavního proudu, kde je nastaven jednotný vzdělávací systém, který není dostatečně dynamický k individuálním potřebám každého žáka.

5 Metodologie případové studie

Pro empirické vyjádření popisované problematiky jsme si zvolili kvalitativní design případové studie, na které si spojení nadaného žáka s obtížemi v chování ukážeme v praxi.

Kvalitativní výzkum není pojem, pro který by existovalo jednotné vymezení ani jednotný postup pro to, jak ho provést. Tento typ výzkumu byl od počátků považován za nerovnocenný ostatním typům, zejména pak kvantitativnímu. (Hendl, 2005)

Glaser a Corbinová (1989) vymezili značně negativní definici, která za kvalitativní výzkum považuje jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod či jiných způsobů kvantifikace. (Corbin, Glaser, 1989 in Hendl, 2005) S tím však mnoho autorů nesohlasí, neboť jedinečnost kvalitativního výzkumu nespočívá pouze v absenci čísel. Creswell proto vytvořil definici následující: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Creswell, 1998, s. 12 in Hendl, 2016, s. 46)

Kvalitativní výzkum zahrnuje možnosti mnoha designů, mezi něž patří právě i námi užitá případová studie. Detailní studium jednoho nebo několika případů je považováno za jeden z možných přístupů, jak porozumět složitým sociálním jevům. Jedná se o empirický design, jehož smyslem je podrobné zkoumání a porozumění jednomu či několika málu případů. Tímto případem může být osoba, skupina osob, procesy, události nebo instituce, podstatné však vždy je, že výzkumník v případové studii usiluje o porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Jelikož v případové studii je žádoucí využívat všechny dostupné metody sběru dat, nejsou apriorně vyloučené ani kvantitativní metody. (Švaříček, Šeďová, 2007) O kvantitativních metodách v případové studii mluví také Chrastina, který poukazuje na možnost využití kvantitativních dat nebo kvantitativní analýzy z dat primárně kvalitativních. (Chrastina, 2019) Vhodnost použití je vždy posuzována s ohledem na výzkumnou otázku a charakteristiku případů. Výsledky ze všech užitých metod jsou pak v případové studii interpretovány dohromady, neboť cílem je vyložit případ jako integrovaný systém, nejedná se o upozornění na jeho dílčí části. (Švaříček, Šeďová, 2007)

Nutno podotknout, že přestože je kvalitativní případová studie legitimní výzkumnou metodou, nemá ustálenou vlastní metodologii na úrovni konkrétních kroků a dílčích postupů. To se může jevit jako nevýhoda, ve skutečnosti se však jedná o benefit, neboť tak případová studie skýtá flexibilní možnosti zpracování. Zároveň však dochází k nejednotnému označení

osoby ve studii – např. *účastník, informant, participant, zúčastněná strana* a další označení. Doporučeno je však nepoužívat pro označení osoby pojem *objekt*, který bývá užíván při studiu institucí, ani pojem *respondent*, který je typický pro kvantitativní přístup. (Chrastina, 2019)

Přes flexibilní možnosti zpracování případové studie však Chrastina (2019) správně upozorňuje na nesprávné srovnávání případové studie a kazuistiky jako synonym. Případová studie je charakteristická výběrem zajímavých citátů, obohacujících částí vyprávění, sumarizací zkušeností či příkladů správného fungování. Kazuistika má odlišnou koncepci, funkce i účely.

Zaměříme se nyní na vlastní zpracování případové studie.

5.1 Vymezení cíle výzkumu a výzkumných otázek

Vzhledem ke skutečnosti, že diplomová práce objasňuje problematiku nesprávného nahlížení na nadání jako na poruchu chování či problémové chování, a to v důsledku zejména nepochopení a nedostatečného rozvoje nadání, je cílem výzkumu tento fenomén představit v praxi, seznámit se s problémy, kterým účastník studie čelí, objasnit jejich příčinu a nalézt východisko. Toho je docíleno právě prostřednictvím případové studie.

Základní výzkumná otázka zní: „Jakými přístupy je možné eliminovat náznaky poruch chování či problémů v chování u nadaného žáka?“ Ze základní výzkumné otázky pak vyplývají dílčí otázky.

DVO1: „Jaké mohou být prvotní podněty pro problémové/poruchové chování nadaného žáka?“

DVO2: „Jaké chyby se objevují v přístupu k nadanému žákovi?“

DVO3: „Jaké konkrétní problémové/poruchové projevy se objevují u nadaného žáka?“

5.2 Sběr dat

Základními nástroji pro vytvoření případové studie byly polostrukturované a narativní rozhovory, v jednom případě byl použit strukturovaný dotazník.

5.2.1 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný, neboli částečně řízený rozhovor je charakteristický tím, že má připraven soubor témat či otázek, které budou jeho předmětem, aniž by bylo předem striktně stanoveno jejich pořadí. Tazatel může formulace pokládaných otázek často modifikovat, případně lze pokládat doplňující dotazy. Polostrukturovaná forma rozhovoru kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody krajních forem rozhovoru, tzn. strukturovaného a nestrukturovaného – jistá volnost umožňuje akceptovat osobnostní specifika informanta, komunikace plyne snadněji

apod., na druhé straně určitá míra formalizace usnadňuje klasifikování údajů, vzájemné porovnávání atd. (Reichel, 2009)

5. 2. 2 Narativní rozhovor

V rámci narativního rozhovoru je informant vybídnut k volnému vyprávění na určité téma, např. o životní události, zážitku, příběhu. Vychází se z empiricky potvrzených předpokladů, že takováto sdělení o osobním životě mají určité obecné struktury. Každý totiž své vyprávění buduje z řady informačních segmentů, které na sebe jistým, pro autora logickým způsobem navazují (chronologicky, obsahově apod.). Existence těchto konstrukcí klíčových bodů umožňuje vzájemně srovnávat a zobecňovat vyprávění více osob. (Reichel, 2009)

5. 2. 3 Dotazník

Dotazník jako způsob sběru dat je, stejně jako rozhovor, v sociálně orientovaných výzkumech velice rozšířenou metodou. Jedná se o písemný způsob dotazování, užívaný jak v kvantitativním, tak kvalitativním výzkumu. Strukturovaná forma dotazníku obsahuje stanovené otázky s předem určeným pořadím. V kvalitativních výzkumech se jedná zejména o otázky volné, popř. z menší části polootevřené. (Reichel, 2009)

Otázky volné (otevřené), které se v našem dotazníku objevují v největším zastoupení, jsou typem otázek, které neurčují formu ani obsah odpovědí respondenta, jemuž nejsou nabídnuty žádné varianty, jak na otázky odpovědět. Odpovědi na otevřené otázky poskytují rozsáhlejší informace než položky polouzavřené či uzavřené. To výzkumníkovi umožňuje proniknout hlouběji k jádru zkoumaného problému. Otázky uzavřené obsahují možné odpovědi k výběru, či jen odpověď *ano/ne*, polootevřené otázky vznikají možností odpovědi *jiné*. (Hlad'o, 2011)

Na námi vytvořený dotazník odpovídala dotazovaná narativně, v písemném vyjádření zodpověděla všechny otázky dle pořadí, které sama uvážila.

5. 2. 4 Triangulace

Hendl (2005) zjednodušeně uvádí, že o triangulaci se jedná, pokud pro ověření poznatků užíváme více metod sběru dat či více pozorovatelů.

Triangulace zahrnuje několik typů, může se jednat o triangulaci zdrojů dat, metod dat, multiperspektivní triangulace (změna teoretické perspektivy) či triangulaci kvantitativního a kvalitativního přístupu. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

V naší případové studii se jedná o triangulaci metod (užíváme polostrukturovaný rozhovor, narativní rozhovor, dotazník) a triangulaci zdrojů dat (zdroji dat jsou v našem případě oba zákonní zástupci účastníka případové studie, sám účastník, pedagog účastníka) a v jistém smyslu také triangulace kvalitativního a kvantitativního přístupu, neboť dotazník je klasifikován jako metoda kvantitativní.

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Objektem zájmu případové studie je devítiletý chlapec (M.), žák čtvrté třídy základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků. Jeho IQ převyšuje 130, což mu kromě kýcháných výhod přináší také řadu určitých problémů. Chlapec, jenž je středem případové studie, je v první řadě nezletilý, v druhé řadě je součástí sociálního prostředí. Proto není dotazován pouze on. Případová studie je tvořena zejména prostřednictvím jeho matky, která poskytovala informace a zprostředkovávala kontakt s ostatními dotazovanými. K těm patří také otec chlapce a pedagog, konkrétně třídní učitelka.

Dotazovaný č. 1: Chlapec M., 9 let, žák 4. třídy ZŠ

Dotazovaný č. 2: Matka chlapce, 38 let, Mgr.

Dotazovaný č. 3: Otec chlapce, 38 let, PhDr.

Dotazovaný č. 4: Třídní učitelka, pedagog na ZŠ, Mgr.

Pro zachování anonymity je křestní jméno chlapce označováno pouze počátečním písmenem, ostatní účastnící jsou označeni sociálními rolmi vztahujícími se k chlapci (matka, otec, sestra – pouze zmíněna, třídní učitelka).

5.4 Způsob analýzy dat

Jednotlivé rozhovory byly po jejich provedení podrobeny transkripci. V případě dotazníku, který je sice charakterizován jako kvantitativní metoda, budeme postupovat stejným způsobem, jako u transkripce rozhovorů, neboť je veden otevřenými otázkami a dotazovaná má též možnost vpisování poznámek.

Při opakovaném pročítání vizuálních záznamů dat vyplynou určité kódy, kterými můžeme označit informace sdělující podobný obsah. Kódy jsou vytvořeny klasickou metodou tužka – papír. Kódování dle Švaříčka, Šed'ové (2007) obecně představuje operace, s jejichž pomocí jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a novým způsobem složeny. Při tzv. otevřeném kódování je text rozebrán na jednotky. Jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta či odstavec. Těmto jednotkám jsou přiřazeny názvy, tedy kódy. S takto nově označenými

fragmenty textu se pak dále pracuje, kódy se v různých modifikacích opakují. Postupně se vytváří seznamy kódů, z nichž pak vznikají kategorie – kódy, které vzešly z procesu otevřeného kódování, jsou slučovány dle podobnosti či jiné vnitřní souvislosti pod hlavičkami jednotlivých kategorií.

Je několik možností, jak s kategoriemi posléze naložit. Vzhledem ke skutečnosti, že se tato práce zabývá studiem jednoho případu (tedy neporovnává ani negeneralizuje), jsou kategorie podrobeny zejména deskripci sloužící k vytvoření celku případové studie. Kategorie se tudíž objevují zároveň jako nadpisy při členění případové studie.

6 Případová studie

Věnujme se nyní již zpracování samotné případové studie zabývající se nadaným chlapcem.

Rodinná anamnéza

Chlapec M. žije v úplné rodině s matkou, otcem a mladší sestrou.

Matce M. je 38 let, je magistrou v oboru sociální pedagogiky. Dříve byla zaměstnaná v poradně pro osoby se speciálními potřebami. Do 12 let vyrůstala v úplné rodině, ve 12 letech jí zemřel otec. V rodině se nevyskytovaly žádné zdravotní komplikace.

Sestře je 7 let, chodí do první třídy základní školy. Se sestrou M. vychází bezproblémově. Sestra se jako nadané dítě nejeví, přestože je velice chytrá a bystrá. Zúčastnila se logické olympiády, kde se ve své kategorii umístila na 14. místě z celkových 106 míst. Dle matky však nemá atributy ukazující na nadání, jako má M. Vidí zde rozdíl mezi nadaným a bystrým dítětem. Matka uvádí: „*Ona není taková ta přirozeně zvědavá, nechce se jí. Řekla bych, že jí hodně táhne ten brácha.*“ (úryvek z rozhovoru) Taktéž však podstoupí testování IQ v Mense ČR.

Otcí M. je taktéž 38 let, je doktorem na dopravní fakultě. Pochází z úplné rodiny. Zdravotní komplikace se v rodině nevyskytovaly. Otec je sám nadaným jedincem, jeho IQ dosahuje 140, avšak první měření IQ podstoupil až společně se synem, do té doby mu tato skutečnost byla neznámá. Po tomto zjištění se otcí, jak sám popisuje, vysvětlilo mnoho specifík, které do té doby, a zejména jako dítě, prožíval. Uvádí ale také, že neví, nakolik tato specifika mohla být ovlivněna osobnostními a povahovými vlastnostmi a nakolik může hrát roli právě IQ. Sám sebe vidí spíše jako introverta. Co se týká studia na střední škole, které uvádí jako příklad, míval problémy s memorováním, spoléhal spíše na logické vyvozování, což mu v některých případech přinášelo horší známky a nepochopení ze strany pedagogů. Nyní tuto schopnost vyvozování však vidí jako výhodu pro praxi. Zároveň uznává: „*Víc si věci snažím vymyslet než zapamatovat, což je možná špatně, je potřeba v tom najít rovnováhu.*“ (úryvek z rozhovoru) Co u sebe vidí jako největší problém, je udržení pozornosti na úkoly, které ho nebaví. Také z toho důvodu mu ve škole hrozily špatné známky. S problémy socializačního rázu se nepotýkal, spíše špatně snášel nespravedlnost a křivdy.

Poruchy chování ani poruchy pozornosti se v rodině nevyskytovaly. Matka i otec však konstatují, že v minulosti se diagnostice těchto poruch nevěnovalo příliš pozornosti. Otec dodává, že ani nadání nebývalo předmětem diagnostik: „*Myslím si, že v té době se takové věci jako nadání, to se ve školách a vůbec mezi lidmi neřešilo. Ty lidi se škálovali na chytrý, hloupý, průměrný.*“ (úryvek z rozhovoru)

Osobní anamnéza a ontogeneze dítěte

M. se narodil roku 2012, v termínu porodu, avšak se značnou podváhou – vážil 2500 g, měřil 47 cm. V době propuštění z porodnice se jeho váha pohybovala okolo 2300 g. Dle matky se pravděpodobně jednalo o problém s přijímáním výživy v posledním trimestru těhotenství.

Vývoj chlapce se začal lehce opožďovat, v šesti měsících se nepřetáčel. Matka s ním proto začala docházet na fyzioterapii. Doma se pak věnovali zejména nápravě lezení, čímž došlo k výraznému zlepšení jeho vývoje.

Další zlom nastal s nástupem do mateřské školy (ve třech letech), kdy se u M. začalo projevovat balbuties (kocktavost). Matka to začala řešit návštěvami u klinického logopeda. Stěžuje si, že si vše musela obstarat sama, nikdo jí o možnostech klinické logopedie neinformoval, ba naopak: „*Vydupala jsem si klinickou logopedii, protože jsem říkala, že tohle prostě není v pořádku, i když mě uklidňovali, že je všechno v pohodě.*“ (úryvek z rozhovoru) Klinický logoped odhalil, že chlapcův mozek tzv. předbíhá tělo, z čehož může vznikat právě balbuties. Následně byla odhalena vývojová dyspraxie (viz dále) a zkřížená lateralita, což M. způsobuje problémy se psaním (problémy zejména v první třídě, poté postupné zlepšování).

Pro orientaci ve vývoji M. jsme ve spolupráci s matkou zpracovali tabulky obsahující klíčové schopnosti a dovednosti od novorozeneckého, po mladší školní věk. Tyto vývojové oblasti byly vybrány na základě studia odborných publikací zabývajících se ontogenetickou psychologií. Každé věkové pásmo je zpracováno ve vlastní tabulce, vývojové oblasti jsou řazeny do sloupců *ano* či *ne*, dle toho, zda je M. splňoval (splňuje), za většinou oblastí se nachází konkretizace věkového rozsahu, kdy by dítě mělo tuto dovednost ovládat. Přidané poznámky upřesňují dané kategorie. Tabulky jsou součástí příloh, my si zde vyložíme pouze oblasti (zařazené do kontextu věkového rozsahu), ve kterých se M. nějakým způsobem vymykal:

- Kojenecký věk (3 – 12 m.) – *Sociální vztahy*: „Separační úzkost“ (cca 8. měsíc). M. neprocházel separační úzkostí. Zůstával vždy s jedním z rodičů a v případě, že jeden z nich odcházel, M. si nechal vysvětlit, že jde pryč, ale že se brzy vrátí. Vysvětlení rozuměl a zůstával klidný.
- Kojenecký věk (3 – 12 m.) – *Sociální vztahy*: „Strach z cizích lidí“ (cca 12. měsíc). M. nemíval strach z cizích lidí, ani ve věku okolo jednoho roku života, kdy je strach z ostatních přirozenou součástí vývoje.
- Batolecí věk (do 3 let) – *Řešení problémů*: „Protáhne tkaničku očkem zavíracího špendlíku“ (2 r.). M. měl problémy s jemnou motorikou, proto mu tyto činnosti dělaly vždy problém.

- Batolecí věk (do 3 let) – *Sociální vztahy*: „Záměrně provokuje – překračuje zákaz a sleduje reakci dospělých“ (1 r./1 - 2 m.). M. neprovokoval, zákazy záměrně nepřekračoval.
- Batolecí věk (do 3 let) – *Sociální vztahy*: „Odmítání plnění pokynů“ (1 - 3 r.). M. neprocházel obdobími vzdoru. Vždy se na všem snažil domluvit.
- Batolecí věk (do 3 let) – *Sociální vztahy*: „Asociativní hra (nabízí a bere si od dětí hračky)“ (3 r.). M. neprocházel stadiem asociativní hry.
- Batolecí věk (do 3 let) – *Sociální vztahy*: „Zapojuje se do společných pohybových her“ (3 r.). M. se do společných pohybových her s ostatními dětmi nezapojoval.
I přes absenci posledních dvou stadií však M. dokázal navazovat krátkodobá přátelství, typická pro třetí rok věku.
- Batolecí věk (do 3 let) – *Sociální vztahy*: „Prosazování svých přání a záměrů“ (1 - 3 r.). M. svá přání a záměry nijak zvláště neprosazoval, měl spíše oblibu v rituálech.
- Předškolní věk (do 6 let) – *Početní dovednosti*: M. výrazně převyšoval průměrné početní dovednosti ve všech oblastech.
- Předškolní věk (do 6 let) – *Řeč*: M. výrazně převyšoval průměrné řečové dovednosti ve všech oblastech.
- Předškolní věk (do 6 let) – *Verbální a pojmové porozumění*: „Rozlišuje pravou a levou stranu“. M. měl problémy v pravolevé orientaci.
- Předškolní věk (do 6 let) – *Grafomotorika*: M. neměl oblibu v kresbě postav, proto je příliš nekreslil. Pokud se k tomuto typu kresby uchýlil, postavy neměly adekvátní proporce, což je jedna z klíčových vývojových oblastí. Taktéž měl odpor k vybarvování. Často kreslil jízdni řady a mapy.
- Předškolní věk (do 6 let) – *Sociální vztahy*: „Prosociální projevy (pomáhá ostatním dětem, utěšuje apod.)“ (4 - 6 l.). M. příliš nevykazoval tento typ prosociálních projevů.
- Předškolní věk (do 6 let) – *Sociální vztahy*: „Střídá role podle situace (vedení, podřizování, soutěžení spolupráce)“ (4 - 6 let). M. měl často potíže s tím, že chtěl vést a určovat hru. Kreslil dětem mapy, vytvářel pravidla her. Rád si hrál „vedle“ dětí, ne však přímo s dětmi.
- Mladší školní věk (do 10 let) – *Prostorová orientace*: „Vyhraněná laterálita“ (6 l). Píše pravou rukou, při některých jiných činnostech využívá levou ruku. Při jízdě na koloběžce se odráží levou nohou, kolo vede na levé straně.

- Mladší školní věk (do 10 let) – *Grafomotorika*: Pokud není M. dobře naladěný, kreslí hlavonožce. Postavy zvládá, pokud chce, ale tento typ kresby stále nepreferuje. V současné době kreslí vlaky se všemi detaily, proporcemi a perspektivou.
- Mladší školní věk (do 10 let) – *Sociální vztahy*: „Potřeba zvýšené socializace, vyhledává kolektiv, aktivně a spontánně se zapojuje do hry a aktivit ostatních“ (6+ 1.). U M. se nezačala zvyšovat potřeba socializace, nevyhledává více kolektiv, nemá vyšší potřebu se zapojovat do her a aktivit ostatních.

Jak můžeme ze shrnutí vidět, nejčastější obtíže se u M. vyskytovaly (vyskytují) v oblasti sociálních vztahů (v 59 %). Nejedná se však o agresivně založené chování, spíš uzavřené, introvertní, což dokazuje i třídní učitelka: „*M. je spíše introvert, navenek působí klidně a vyrovnaně, moc se neprojevuje.*“ (úryvek z písemného vyjádření) Matka uvádí, že M. se svými vrstevníky vychází, ale k životu je nepotřebuje. Má svou vlastní cestu.

Zájmy M. jsou také spíše introvertního rázu. Již od raného věku se velice zajímá o dopravu. Dříve chodil pozorovat trolejbusy a autobusy, nyní se zajímá více o vlaky a zejména o metro. Jeho nejoblíbenější činnost je momentálně detailní překreslování zastávek metra. Zajímavosti z dopravy dopodrobna studuje, vyhledává a čte si informace. Pokud projeví o něco zájem, otec se mu snaží o dané problematice poskytnout co nejvíce informací. Vede si sešit, do kterého si zapisuje své poznatky, podobně to v minulosti dělal i jeho otec (M. si začal sešit vést, aniž by věděl, že to dělal i jeho otec). S rodinou M. absolvoval též historické jízdy metra a podobné aktivity. Rád a pravidelně čte, baví ho sci-fi a komediální příběhy. Vybírá knihy určené spíše pro starší čtenáře (druhý stupeň ZŠ). Čte si každý večer s matkou – nejprve společně s mladší sestrou poslouchá předčítání, pak si s matkou čte každý vlastní knihu. V některých případech poslouchají s matkou audioknihy.

Počáteční rysy nadání

První projevy nadání vyzorovala matka u M. ve dvou a půl letech, nicméně to nedokázala v daný čas identifikovat. Specifika, které se u M. objevovala, byla následující:

- Ve zmíněných dvou a půl letech se M. sám naučil písmena – z kočárku je ukazoval a pojmenovával.
- Jeho největší záliba byla poslouchat matčino předčítání encyklopedií. Při předčítání sledoval písmena, ukazoval na ně a ptal se, co je které písmeno. Společně s matkou si pak říkali a ukazovali v knihách slova.
- Plynulé čtení nastalo v pěti letech. Jednotlivá písmena znal již dlouho, velmi přemýšlel nad způsobem čtení, ptal se, jak se spojují písmena do slov. Na delší dobu se přestal o

aktivní čtení zajímat. Poté se při obvyklém předčítání matkou podíval do knížky a znenadání začal číst také.

- Od šesti let čte s porozuměním (v současnosti čte doporučenou literaturu pro druhý stupeň základních škol).
- Přesný věk, kdy začal M. mluvit, si matka nevybavuje, avšak specifické je, že M. mluvil od počátků své řeči gramaticky správně, dokázal funkčně užívat přítomný, minulý i budoucí čas. Matka byla překvapená, neboť stejně staré děti, které znala, dokázaly užívat pouze čas přítomný (dítě běžně začíná skloňovat a časovat během třetího roku věku). Tohoto a dalších specifík si všímaly i matky těchto dětí, které upozorňovaly na nerovnost mezi M. a jejich dětmi: „*On něco začne, ostatní děti ho dohoní, tak jsou všichni spokojení, že se to srovnalo, a on zase udělá nějaký skok.*“ (matka, úryvek z rozhovoru)
- Při zápisu do první třídy uměl hodiny, uměl číst, psát, počítat. U zápisu dostal za úkol z množství písmen vybrat ta písmena, která mají oranžovou barvu, kromě vyřídění však také z nalezených písmen poskládal slovo „oceán“.

Již tyto počáteční projevy s sebou nesly první problémy a zejména jakýsi distanc odborníků. Dětská lékařka nejen nezaznamenala žádné projevy nadání, ale neupozorovala ani opožděný vývoj. Matka sama upozorňovala na to, že se M. v šesti měsících nepřetáčí. Na tuto informaci zareagovala pediatrička laxe, konkrétně větou: „*Maminko, vždyť to je kluk, ten má pomalejší vývoj, to neřešte.*“ (matka, úryvek z rozhovoru) Matka oznamuje, že byla vždy považována za „hysterickou matku“. Byla odrazována také od logopedické péče, a to se slovy, že je to zbytečné. Zvykla si shánět informace sama, konzultovat problémy, které nastávají, poté si přímo určovala, jakou pomoc chce, a od této pomoci se nenechávala odradit.

První pomoc nastala až v pedagogicko-psychologické poradně, kam byl M. odeslán v první třídě základní školy (viz dále).

První základní škola

V průběhu školní docházky M. vystřídal dvě školy – přestup byl zrealizován okamžitě po prvním pololetí první třídy. Kategorie první základní školy je nejdůležitější kategorií, vyskytly se zde totiž největší problémy a pochybení.

Zápis do první třídy proběhl naprosto bezproblémově, jak je zmíněno výše, měl množství znalostí převyšujících jeho věk. Paní učitelka působila nadšeně, těšila se na nadprůměrného žáka, říkala matce, že z tak bystrého dítěte musí mít velkou radost. Její očekávání byla dle všeho obrovská.

Po dvou měsících školní docházky došlo k téměř psychickému zhroucení M., který se každý den vracel ze školy domů s pláčem. Do školy se nechtěl vracet, jeho chuť k učení se vytratila. Otec uvedl jako příklad M. vztah k matematice, kterou měl před nástupem do školy ve velké oblibě, po pár měsících školní docházky se jeho postoj však diametrálně změnil – říkal, že matematiku nenávidí.

Třídní učitelka navrhla návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, a to zejména z důvodu nepozornosti – měla podezření na poruchu v této oblasti. Upozorňovala na to, že M. je sice velmi šikovný, avšak také velmi nepozorný. Paní učitelka napsala doporučení pedagogicko-psychologické poradně, ve kterém sdělila následující tři problémy v chování M.:

- neudrží pozornost,
- nedokáže poslouchat,
- má problém s autoritou.

Sama pedagogicko-psychologická poradna posoudila doporučení jako neadekvátní, proto ho poskytla rodičům k náhledu. Z doporučení nevyplývalo nic, z čeho by mohlo být usouzeno na nadání, tak se také k vyšetření M. postavili, bez možnosti příčiny problémů v nadání: „*V poradně, tam nám řekli, že vůbec nemají pocit, že přišlo nadané dítě.*“ (matka, úryvek z rozhovoru) V některých z posuzovaných oblastí měl M. nadprůměrný výsledek. Efektivní závěr z vyšetření však nevznikl, neboť nikdo nepřišel s odpovídajícími návrhy, jak upravit výuku, aby M. vyhovovala. Posudek z poradny škola vyvrátila a ředitel školy se vytvořením vhodných podmínek výuky pro M. nechtěl zabývat. V této době si již byli rodiče téměř jistí nadprůměrně vysokou inteligencí jejich syna, proto se rozhodli pro podstoupení IQ testu v Mense ČR. M. v tomto IQ testu dosáhl 130 bodů a okamžitě dostal v Mense ČR členství. V tu chvíli se návštěva PPP stala bezpředmětnou záležitostí – to jediné, v čem přišla její pomoc, bylo doporučení změny základní školy na jazykovou (této rady bylo následně využito). Poradna odhalila nadání na český jazyk i cizí jazyky (nyní, ve čtvrté třídě na jazykové škole, se učí dva cizí jazyky – ani s jedním nemá problém).

Paní učitelka nerozuměla potřebám M. a dále ho sankcionovala. M. nosil ze školy mnoho poznámek, které se vztahovaly k tomu, že je nepozorný, neplní pokyny a zadané úlohy, odporuje, nevnímá, vyrušuje ostatní, povídá si se spolužačkou v lavici.

V případě, že rodiče upozornili na příčinu těchto problémů, které mohou být spojené právě s nadáním, paní učitelka tyto názory okamžitě bagatelizovala. Nevěřila, že žák s nadáním se může projevovat nepozorně a problémově. Paní učitelka měla problémy také s jeho neustálými otázkami a připomínkami během vyučování. To se rozhodla řešit tím, že poprosila rodiče, aby oni sami připravovali M. na výuku rozšiřující úkoly. Rodiče proto pro M. zřídili

sešit, do kterého vytvářeli různé hádanky, křížovky, úkoly apod. Tento styl však M. nevyhovoval, neviděl ve vyplňování úkolů přílišný smysl, proto nadále upřednostňoval denní snění, povídání se spolužáky a další formy chování, které paní učitelka označovala za problémové.

Otec uvádí jako hlavní a nejdůležitější příčinu problémů M. právě třídní učitelku. Uvádí: *„Já to neberu jako škola, ale jako učitelka, protože ten žák je vždy v interakci s učitelkou. Ta škola jako taková třeba může být super, ale ta učitelka, když je špatná, tak je to prostě špatně.“* (úryvek z rozhovoru)

Jak však bylo zmíněno, podpory se M. a jeho rodičům nedostalo ani u školní psycholožky, ani u ředitele školy. Ten odmítal veškeré názory a návrhy rodičů a rodiče označil nálepkou „alternativní“. Posouzení celé situace ředitelem bylo shrnuto následující větou: *„Zas tak úžasný dítě to není.“* (matka, úryvek z rozhovoru) Všichni zúčastnění ze strany školy zastávali názor, že rodiče M. příliš vyzdvihují. Nebyla pro ně pochopitelná skutečná příčina problémů, které se v jeho chování vyskytovaly. Při přestupu na jinou ZŠ si stávající škola vyžádala s rodiči schůzku pro objasnění celé situace. Rodiče nabídli termín schůzky, ten byl však školou odmítnut a nový termín ze strany školy navrhnout nebyl. Po přestupu už pro rodiče nemělo smysl se se školou scházet.

Příčiny problémů

M. při nástupu do základní školy plně ovládal čtení a psaní, vedl si čtenářské deníky. Z tohoto důvodu mu nevyhovovala náplň školního vyučování, při kterém se ostatní děti učily rozpoznávat jednotlivá písmena, slabikovat, spojovat slabiky ve slova apod. Třídní učitelka však nejenže na tuto skutečnost nebrala ohledy, ale také zastávala názor, že úlohou první třídy je srovnat žáky na stejnou úroveň, poté lze pokračovat v plnohodnotné výuce. Razila tedy jakousi uniformitu, ze které nadprůměrně inteligentní žáky nevyčleňovala a nepřipouštěla, že M. vyrušuje či je zasněný z důvodu pro něho nízké úrovně vyučované látky.

Právě ono denní snění je něco, co M. velice snadno pohltí. Dle matky je zasněný prakticky neustále, zvláště pokud přemýšlí nad něčím, co ho oslovilo a co ho zajímá, je jakoby uzavřený ve svém vlastní světě. Protože ve škole mu nebyly nabízeny podněty, nad kterými by se mohl smysluplně zamýšlet, vytvářel si tyto podněty sám.

Pokud je naopak něco, co M. příliš nezajímá, má problémy s výkyvy pozornosti. Ve škole se pro něho nenacházelo nic, co by pro něho bylo natolik smysluplné, aby tomu věnoval (a udržel) pozornost.

Řešení problémů

Problémy, s nimiž se M. ve škole potýkal, byly potřeba rychle řešit, M. psychický stav byl špatný, matka ho dokonce popsala jako „trauma z učitelky“. Sám M. sdělil, že pocítoval naštvanost z toho, že mu paní učitelka nerozumí. Oba rodiče proto usilovali o přestup na jinou školu. Otec uvedl, že situace na stávající škole byla natolik špatná, že jakákoliv změna by byla změnou k lepšímu. Pokud by se změna školy nepodařila, uvažovali rodiče i nad domácím vzděláváním.

Druhá základní škola

Změna základní školy se podařila již po prvním pololetí první třídy. M. nastoupil na základní školu s rozšířenou výukou cizích jazyků.

Ve třídě, do které nastoupil, není sám nadaným žákem, jsou zde umístěny další dvě děti s nadáním. Třídní učitelka proto využila přítomnosti asistentky pedagoga a umožnila skupince těchto tří žáků pracovat individuálně. Žáci dostávají rozšiřující úkoly zejména na práci s textem, hodně se zaměřují na český jazyk, který se také učí individuálně. Paní učitelka skupince umožnila si každý pátek přinést vlastní knihu a vést si čtenářské deníky. Dětem zajišťuje rozšiřující materiály, po domluvě s rodiči také umožnila dětem přinést si pracovní sešit *Koumák*, který obsahuje rozšiřující učivo a obohacující informace. Zpočátku se tyto tři žáci učili naprosto individuálně každou hodinu českého jazyka, nyní jsou více zapojováni do aktivit spolužáků, pracovní sešit *Koumák* však mají možnost využívat stále, především při hodinách čtení. M. tyto možnosti vyhovují a rodiče jsou za ně, jak sami uvádějí, velice vděční.

Třídní učitelka uvádí následující specifika v M. školní práci a chování: Jeho tempo je spíše pomalejší. V odevzdávání úkolů byl, zejména zpočátku, často poslední. Měl problém s dokončováním úkolů, a to zejména v matematice. V prvním pololetí čtvrté třídy měl problémy se zapomínáním úkolů a pomůcek, neboť si všechny věci nechával v lavici a ve vzniklém chaosu se nedokázal orientovat. Z tohoto důvodu pak býval lehce nervózní, stále něco hledal, a to ho zdržovalo od práce. Tyto potíže se postupně zlepšují. Od první třídy došlo ke znatelnému zlepšení matematických dovedností – ve druhé a částečně i ve třetí třídě měl problém např. s násobkou. V současné době zvládá vše bez větších potíží, občas chybuje, ale jak říká matka, chyby dělá zejména z nepozornosti. Výrazné zlepšení nastalo v geometrii, kdy míval vždy velké problémy s rýsováním z důvodu zkřížené laterality. V tomto směru mu pomohlo neustálé přepisování textů, překreslování a kreslení zejména dopravních prostředků, což je jeho záliba. Z hlediska tempa již většinou bývá v první polovině třídy. S rodiči se mu podařilo zavést systém

desek, do kterých si ukládá všechny potřeby na daný předmět, tudíž se ve věcech beze zmatku orientuje.

V jistých momentech na něm paní učitelka vidí známky nervozity, např. při diktátu, kdy si opakovaně odkašlává. Klidně se necítí ani v časovém ohraničení. Matka upozorňuje na fakt, že se M. cítí velice nervózně při pětiminutovkách a jiných, nejen školních, úkolech, které musí stihnout v krátkém čase. V tomto případě se příliš vystresuje, začne se soustředit pouze na ubíhající čas a přestane přemýšlet racionálně. Matka má pocit, že konkrétně tomuto specifiku paní učitelka příliš nerozumí a tento stresor proto není dostatečně eliminován.

Příliš aktivní není, sám od sebe se hlásí málokdy. Pozornost je nyní dobrá, na vyvolání reaguje, nekoncentruje se jen výjimečně. Dostává možnosti předvést třídu, čím se zabývá ve volném čase, prezentoval např. animovaný film, který vytvořil společně se sestrou a rodiči, natočený časoběrný pokus apod. Sám od sebe své zájmy a znalosti příliš na odiv nedává.

Konflikty se spolužáky nemá, je spíše v ústraní. Ve třídě je většina chlapců výrazně sportovně založených, M. ke sportu tak silný vztah nemá, proto k této skupině spolužáků příliš netáhne. Vyhledává klidnější kolektiv.

Jak lze vidět, přístup pedagožky v nové škole M. rozvíjí a eliminuje problémové chování. Zároveň rodiče uvádějí určitá specifika paní učitelky, kdy se jim například v určitých situacích nezdá příliš spravedlivá, či se k dětem chová příliš tvrdě. Jsou si však vědomi toho, že při vysokém počtu žáků ve třídě je přísný přístup potřeba. Paní učitelka dokáže své žáky motivovat k výkonu a je hodnocena jako jedna z nejlepších na škole. Sám M. uvádí, že mu trvalo, než si na přístup a osobnost paní učitelky zvykl, nyní je s ní spokojený. Matka mívá v některých případech pocit, že paní učitelka nevěří, že je M. nadaný, či od něj jako od nadaného žáka očekává vyšší výkony a jiné chování: „*Čeká, že to bude jedničkář, co se bude hlásit a ve všem bude první, ale takový prostě nadaný děti nejsou.*“ (úryvek z rozhovoru) Myslí si, že učitelka příliš nechápe problematiku nadaných žáků, její přístup ovšem funguje.

Školní budoucnost

Rodiče sdělují obavu přechodu na druhý stupeň základní školy. M. se do současné doby nepotřebuje příliš učit, většinou si dokáže vše domyslet, a tedy, jak říká matka: „*On se nenaučil se učit.*“ (úryvek z rozhovoru) Nevidí žádný smysl v memorování, proto by v budoucnu mohl mít problémy v předmětech, jakými jsou dějepis, přírodopis apod.

Zároveň se s nástupem na druhý stupeň ZŠ začínají střídát učitelé jednotlivých předmětů, což znamená kombinaci přístupů různých pedagogů. To by mohlo způsobovat problémy. Matka sděluje, že nemá momentálně smysl přemýšlet nad přístupy budoucích pedagogů, protože záleží jen na tom, na koho narazí. Rodiče, jak doslova uvádějí, zanevřeli na

školský systém. Vše, co M. potřebuje k jeho rozvoji, se mu snaží zajistit doma a prostřednictvím specializovaných zájmových kroužků.

Rodiče nechtějí M. tlačit do vyhraněného typu studia, pouze mu nabízejí možnosti, dle kterých se sám rozhodne, co bude chtít v budoucnu studovat.

Problémy nevázané na školu

V projevech M. byla, či jsou, určitá specifika, která se neváží přímo na edukační přístup. Zároveň nelze tvrdit, že by se jednalo o problémy v chování. Jde však o zvláštnosti, kterým většina společnosti neporozumí jako projevům nadání či projevům, které se mohou vyskytovat souběžně s nadáním. Jedná se zejména o:

- projevy připomínající Aspergerův syndrom,
- vývojovou dyspraxii,
- hypersenzitivitu.

Tyto tři projevy si v souvislosti s M. postupně rozebereme.

Projevy připomínající Aspergerův syndrom

Pokud bychom si měli ve stručnosti charakterizovat Aspergerův syndrom, jedná se o syndrom řadící se k poruchám autistického spektra. Aspergerův syndrom se od ostatních poruch autistického spektra odlišuje zejména průměrnou až nadprůměrnou inteligencí (u ostatních poruch autistického spektra je přítomno mentální postižení). Jedinci s Aspergerovým syndromem lpí na rituálech, negativně reagují na změny, obtížně navazují kontakty se sociálním prostředím. V popředí jejich zájmu bývají rozmanité encyklopedické znalosti, mapy, dopravní prostředky a jiné nestandardní zájmy. (Mikoláš, 2014)

Matka si zpočátku myslela, že M. má právě Aspergerův syndrom. M. potřebuje pevnou strukturu dne, cítí se lépe, pokud ví, jaké činnosti budou následovat a pokud se program dne opakuje. Aktivitu plánuje se značným předstihem. Zejména v minulosti výrazně lpěl na rituálech. Mezi jeho největší zájmy patřilo přepisování programů, zapisování programu dne, psaní jídelního lístku a kreslení map. V tomto duchu se nesla i hra s vrstevníky – nezapojoval se přímo do dění hry, kreslil však dětem na zem křídou mapy apod. Přepisoval si také jízdní řády, čímž se naučil hodiny – potřeboval vědět, v kolik hodin mu odjíždí autobusy, které chtěl pozorovat, aby mohl jít včas na zastávku. Hodně vnímal detaily, např. autobusy poznával podle vnitřních madel. Nyní kreslí zastávky v metru se všemi detaily. Pokud se začne o něco zajímat, studuje to velice dopodrobna.

Jediné, co matku drželo v pochybnostech, zda M. trpí Aspergerovým syndromem, byla absence výkyvů agrese a nestability v ovládnutí svého chování, což je pro Aspergerův syndrom také typické. S M. se již od útlého věku bylo možné na všem domluvit, všechny změny ve

strukturu dne a programu si nechal vysvětlit. Přestože pak býval nervózní, nikdy se neprojevoval agresivně. M. sděluje, že pokud nastane situace, ve které mu něco vadí, svěří se přátelům či si problém nechá projít hlavou a poté je vše v pořádku. Doma se uklidňuje četbou, poslechem hudby, odpočinkem v posteli. Agresi nikdy neupřednostňoval.

Aspergerův syndrom M. diagnostikován nebyl, všechny projevy byly přidružené nadání a introvertní povaze.

Vývojová dyspraxie

Dyspraxie, neboli motorická neobratnost, je poruchou hybnosti. Charakterizuje ji neschopnost účelných pohybů. Projevuje se neobratností, nemotorností, neporozumění tomu, jak se věci hýbou. (Vičar, 2018) Dle MKN-10 je dyspraxie vymezena jako porucha, jejímž hlavním rysem je vážné poškození vývoje motorické koordinace, které není vysvětlitelné mentální retardací nebo jiným vrozeným či získaným neurologickým onemocněním.

Ve třetím roce věku, kdy se u M. začalo projevovat balbuties, odhalila intervence klinické logopedie pomalejší motorickou činnost a rychlejší činnost mozkovou – tedy „mozek předbíhá tělo“. Matka sděluje, co se na logopedii dozvěděla: „*Jakoby že začal zakoktávat, protože mu to rychleji přemýšlelo a pomalu mluvilo a nakonec přišli na to, že vlastně tam je problém s tím pohybem.*“ (úryvek z rozhovoru) M. byl odeslán na neurologii, kde mu byla diagnostikována vývojová dyspraxie.

Terapie spočívala ve fyzickém cvičení, nejprve M. zpětně cvičil vývojové fáze od přetáčení až po lezení. To mu pomohlo obnovit plynulost řeči. Zařazena byla také ergoterapie a rehabilitační cvičení.

Fyzickým cvičením se stav M. značně zlepšil, nyní na něm matka pozoruje nemotornost, ale problémy, které měl v minulosti, už nemá. K rekreačnímu sportu se staví pozitivně, naučil se lyžovat, bruslit i jezdit na kole – všechny tyto sporty vyžadují vysokou míru koordinace. Také proto si matka není diagnózou zcela jistá, nechce však zpochybňovat názory odborníků. Lékařský posudek ohledně dyspraxie do školy nedodala, nemyslí si, že by to M. přineslo nějaký užitek. Spíše naopak – chce, aby se M. nadále snažil, pokud by však věděl, že mu z posudku plynou nějaké výhody, využil by jich. Stejně tak si matka nemyslí, že by přinesla užitek opětovná návštěva neurologie a případná rediagnostika. Pokud nenastanou nové problémy, nechce se matka dyspraxií na odborné úrovni zabývat.

Hypersenzitivita

Hypersenzitivitu v teoretické rovině jsme si již rozebrali výše. V případě M. se jedná konkrétně o sluchovou hypersenzitivitu, tedy vysokou citlivost na hluk.

Již v kojeneckém věku matka vyzorovala, že M. je náchylný na hlasitější zvuky – tuto citlivost projevoval neutišitelným pláčem. Matka uvádí příklad vysavače, který kdykoliv, když M. uslyšel, hystericky plakal. V současné době M. konkretizuje svou sluchovou hypersenzitivitu zejména jako vysokou citlivost na hluk v podobě lidského hlasu. V souvislosti s jeho zájmy, jakými jsou jízdy metrem či pozorování vlaků a autobusů, nemá s vyšším ruchem příliš problém.

Ve školním prostředí je obtížné vyhybat se hluku, zvláště v M. třídě, ve které je při celkovém počtu 30 žáků. M. si stěžuje zejména na hluk o přestávkách. Na podnět rodičů škola zřídila tzv. klidovou místnost, jež je určena všem žákům, kteří jsou přetíženi hlukem a upřednostní odpočinek v izolované místnosti před pobytem ve třídě. Při teplejším počasí je možné o přestávkách využít školní dvůr, kde se hluk rozptýlí, či, jak uvádí M., pokud jde většina spolužáků na školní dvůr, on může zůstat ve třídě, kde je díky absenci spolužáků ticho a klid. M. si pak se zbylými spolužáky povídá, nebo si čte.

Matka, která je v kontaktu s ostatními rodiči nadaných dětí, upozorňuje na fakt, že nadaných dětí, které přetěžuje hluk, je značné množství, není jim však v tomto směru věnována dostatečná pozornost.

Probrali jsme si tři specifika v M. chování. Nyní se podíváme na postoj rodičů k odborné pomoci.

Odborná pomoc

Rodiče neodmítají zcela pomoc odborníků, některá vyšetření a posouzení stavu však považují za bezúčelné.

První odborná pomoc týkající se nadání přišla v pedagogicko-psychologické poradně, kam byl M. odeslán třídní učitelkou z důvodu podezření na poruchu pozornosti. Otec uvádí, že do PPP od počátku s M. jít nechtěli. V PPP bylo zjištěno jazykové nadání, rodiče se však rozhodli pro test IQ v Mense ČR, který je pro ně směrodatný. Matka říká, že posudek z PPP k ničemu nepotřebují. Také proto odmítá nechat M. podstoupit v PPP rediagnostiku, která by měla proběhnout každý rok. Matka sděluje: „*My víme, na čem jsme, já jsem si toho taky hodně načetla a znám syna nejlíp. Nevím, na co bychom potřebovali každý rok nový papír od poradny.*“ (úryvek z rozhovoru) V tomto smyslu se matka vyjadřuje i o třídní učitelce, o které říká, že M. zná natolik dobře, že ví, co je pro něj správné a užitečné, bez ohledu na to, jak se vyjadřuje PPP. Otec si navíc stěžuje, že PPP sice provede (re)diagnostiku, avšak nenavrhne konkrétní postupy, jakými lze napomáhat k zefektivnění edukace M. Co se týče nadaných dětí s projevy problémového/poruchového chování, takové PPP neeviduje (toto nám bylo sděleno při oslovení PPP, stejný je poznatek matky). PPP odhalí odděleně buď nadání, nebo konkrétní

problémy v chování (či poruchu chování), avšak nadanými dětmi s různými problémy se nezabývá (kromě dvojí výjimečnosti – s touto diagnózou PPP pracuje). Matka oznamuje, že v PPP nemají žádnou důvěru.

V otázce dyspraxie matka neshledává užitečným podstupovat rediagnostiku (viz výše). Rodině poskytla oporu krajská koordinátorka pro nadání, která rodičům pomohla sehnat pro M. školu pro přestup. Dále rodina využívá služeb Mensy ČR, kde je M. v kolektivu nadaných dětí, s jimiž se účastní příměstských táborů a jiných aktivit. Dochází též na setkávání Mensy pro dospělé, kde hrají různé logické hry, zamýšlí se společně nad obtížnými otázkami apod. Rodina se setkává také s ostatními rodinami s nadanými dětmi, kde dostává a sdílí potřebné odborné i neodborné informace.

Shrnutí problémů

V teoretické oblasti jsme si představili několik možností problémových projevů u jedince s nadáním – konkrétně se jednalo o:

- perfekcionismus,
- asynchronii,
- denní snění,
- divergentní způsob myšlení,
- psychomotorický neklid a nepozornost, hyperaktivitu,
- hypersenzitivitu,
- agresivní chování,
- sociální obtíže,
- naučenou podvýkonnost
- mylnou diagnózu ADHD.

V případě M. můžeme nalézt čtyři z těchto obtíží. M. se potýká s denním sněním, nepozorností, hypersenzitivitou a odmala také sociálními obtížemi.

Nepozornost se týká především činností, které M. nezaujaly. Společně s nepozorností uvádíme také psychomotorický neklid a hyperaktivitu, což ovšem není M. případ, matka ho dokonce označuje jako hypoaktivního. Také třídní učitelka uvádí, že jeho tempo je spíše pomalejší. I toto se dá řadit mezi specifika jedinců s nadáním. Také z toho důvodu nebylo u M. vzneseno podezření na ADHD, jak tomu může být až u 50 % nadaných jedinců, avšak objevilo se podezření na poruchu pozornosti bez výskytu hyperaktivity (třídní učitelka na první ZŠ). V případě, že M. nedostane podnět, který ho zaujme, uchyluje se k dennímu snění.

U M. je přítomna sluchová hypersenzitivita, se kterou se potýká již od raného věku. Matka díky kontaktu s rodinami s nadanými dětmi poznala, že hypersenzitivita je velice častým jevem právě u těchto dětí. Pro M. jsou ve škole připraveny podmínky pro odpočinek a eliminaci zahlcení v této oblasti (klidová místnost).

Sociální obtíže jsou u M. částečně způsobeny také jeho introvertní povahou. Tyto obtíže se neprojevují expresivně (např. agresí, upoutáváním pozornosti), nýbrž stažením se do svého nitra. M. má svůj okruh přátel, se kterými tráví volný čas, nemá ale potřebu se příliš zapojovat do přímého dění ve hře.

Přejdeme k vyhodnocení položených výzkumných otázek.

6.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

Hlavní výzkumnou otázkou, kterou si pokládáme, je: „Jakými přístupy je možné eliminovat náznaky poruch chování či problémů v chování u nadaného žáka?“ Z případové studie i teoretických východisek vyplývá, že zásadním elementem je pochopení behaviorálních i kognitivních specifíků, která se s nadáním pojí. Je vyloučené razit uniformitu ve vzdělávání a nutit nadaného žáka k regresi. Dva základní principy, jak přizpůsobit edukaci požadavkům nadaného žáka, jsme si již teoreticky probrali – jedná se o princip akcelerace, kdy je žákovi umožněn rychlejší postup v učivu, například docházením na určité předměty do vyššího ročníku, a princip obohacení, kdy žák studuje učivo více do hloubky. Tyto dva principy zaštiťují ostatní možnosti. Neuzpůsobení podmínek pro edukaci způsobuje problémové projevy, které se vyskytují v jeho chování. V případě M. spočívala úprava podmínek zejména v možnosti zabývat se učební látkou přiměřenou jeho preferencím – čtení vlastní literatury, zpracovávání čtenářských deníků (akcelerace), úlohy v pracovním sešitě *Koumák* (obohacení) apod. Obecně lze říci, že pokud má nadaný žák možnost věnovat se činnosti, která je pro něho samotného smysluplná, dochází k eliminaci negativních jevů v chování. Potřebu smysluplnosti úkolů lze vidět na naší případové studii, kdy i přes snahu rodičů vytvářet pro M. úkoly v podobě hádanek, tajenek atd., M. toto nespatořoval jako efektivní a negativní projevy v jeho chování přetrvávaly. Ve chvíli, kdy mu byla nabídnuta možnost systematického vzdělávání na úrovni jemu vlastní, byly negativní projevy značně zmírněny. Při vyučování je namístež využívat podpůrná opatření určená žákům s nadáním. Tato podpůrná opatření rozebíráme v tabulce č. 3. Je nutné taktéž myslet na mimovolní projevy chování související s hypersenzitivitou. Pokud není hypersenzitivnímu dítěti umožněna potřebná relaxace od zahlcení podněty, může být velmi ve stresu, který se odrazí v jeho chování.

Dílčí výzkumnou otázku č. 1: „Jaké mohou být prvotní podněty pro problémové/poruchové chování nadaného žáka?“ zodpovíme následovně. Prvotním podnětem je neochota pedagogů pochopit specifika nadaného žáka. To se projevuje jednotností pedagoga v přístupu ke všem žákům, bez ohledu na jejich individuální požadavky. Nadaný žák potřebuje odlišnou náplň ve vyučování, než jakou mají jeho vrstevníci. V případě, že se mu této odlišné náplně nedostává, nedochází k jeho adekvátnímu rozvoji, což může znamenat negativní projevy v jeho chování. Konkrétně tento problém můžeme vidět v případě M., kdy mu v prvním pololetí první třídy nebylo umožněno věnovat se učební látce, která by odpovídala úrovni jeho schopností, proto byl nucen např. číst slabiky, přestože již plynule četl souvislé texty. Problémy ze strany pedagoga vedoucí k problémům na straně žáka mohou vznikat již představou pedagoga o nadaném dítěti. Většina pedagogů má nerealistická očekávání od nadaného žáka a neuvědomuje si, že nadaný žák není synonymem pro žáka nadšeného do pedagogova vyučování, ani žáka, který vše ví a vždy uposlechne jeho pokyny.

Dílčí výzkumná otázka č. 2: „Jaké chyby se objevují v přístupu k nadanému žákovi?“ je částečně vysvětlena v odpovědi na předchozí otázku. V přístupu k nadanému žákovi se objevuje zejména uniformita, což je zásadním problémem. Nedostatečná zainteresovanost pedagoga do edukace nadaného žáka a mnohdy nedostačující odborná příprava pedagogů na příchod nadaného žáka do třídy jsou dalšími problémy, ze kterých vycházejí sekundární problémy na straně žáka. Pedagog často nedokáže, či nechce nadanému žákovi nabídnout takové podněty, které uspokojí jeho zvýšenou zvědavost či naplní úroveň jeho schopností. Je také z velké části na přístupu pedagoga, jak se nadaný žák dokáže začlenit mezi své spolužáky. Chybou je na jedné straně přílišné vyzdvihování žákových vědomostí, na druhé straně odmítání jeho názorů. Oba přístupy mohou vést ke snížení sociálního statusu nadaného žáka ve třídě.

Na dílčí výzkumnou otázku č. 3: „Jaké konkrétní problémové/poruchové projevy se objevují u nadaného žáka?“ nalzáme odpovědi již při studování odborné literatury. Námi popsane nejčastější problémy jsme si znovu vyjmenovali v případové studii. Konkrétní projevy, které se objevily u M., jsou denní snění, nepozornost, sociální obtíže a sluchová hypersenzitivita. Všechny obtíže se zmírnily po změně základní školy.

Odpovědi na všechny výzkumné otázky zahrnují potřebu klást důraz na partnerskou komunikaci s rodiči. Rodiče znají své dítě nejlépe a jejich názory a připomínky by pro pedagogy neměly být něčím, co je obtěžuje, nýbrž usnadněním práce se žákem. Je třeba, aby byl pedagog ve vztahu k rodičům nadaného žáka otevřený a o problematice přemýšlel kriticky.

Vyplývající závěry je vhodné diskutovat.

6.2 Diskuze

Problematicke nadaného dítěte se věnuje mnoho odborných publikací, stejně tak cílovým skupinám, jimiž se zabývá etopedie. Toto (na první pohled paradoxní) spojení nadání a etopedie je však autory publikací zastoupeno mnohem řídkěji. Mnoho poznatků jsme převzali ze zahraničí – zejm. Webb (et al.). Z českých odborníků vidíme oporu ve Stehlíkové, která zdůrazňuje, že nadané dítě není automaticky předurčené k tomu, aby bylo úspěšné a šťastné. (Stehlíková, 2018) Zmiňovaná autorka též upozorňuje na fakt podobnosti nadání a ADHD.

Případová studie vytvořena pro tuto diplomovou práci má upozornit na existenci této problematiky a sloužit k prezentaci nadání jako etopedického problému v praxi. Mnoho odborníků, ať už na poli pedagogickém či psychologickém, neuvažuje o tom, že nadané dítě nemusí být bezproblémové, tím spíše o tom, že problémovost se objevuje jako důsledek přístupu pedagogů a okolí dítěte. Nemusí to však být chyba samotného pedagoga, že neovládá správné postupy v edukaci nadaného žáka. Troufáme si říci, že přípravě budoucích pedagogů v problematice nadaných žáků není věnována dostatečná pozornost, což v době inkluze není příliš zanedbatelná skutečnost. Pedagogické fakulty své studenty připravují mimo jiné v oboru speciální pedagogiky, kde se zaměřují na žáky se zdravotním postižením a sociálně-kulturním znevýhodněním, žákům s nadáním však není věnována dostatečná pozornost, a pokud ano, není nadání spojováno s možnými negativními projevy v chování. Domníváme se, že věnování více pozornosti zdravotnímu postižení a znevýhodnění a upírání pozornosti nadání v přípravě budoucích pedagogů může být jedním z důvodů, proč může pedagog později ve vlastní praxi vznášet podezření na různé poruchy chování, aniž by se koncentroval na možnost těchto projevů v důsledku nadání.

Uvědomujeme si úskalí případové studie, kterým je nemožnost generalizovat poznatky a výsledky, neboť se jedná o studium jedince. Dovolujeme si však tvrdit, že i přesto případová studie splnila svůj účel, neboť se jedná o dokázání existence těchto problémů u dětí s nadáním v praxi. Při znovu-provedení výzkumu by bylo vhodné zpracovat více případových studií, které by bylo možno mezi sebou v určitých oblastech komparovat a při větším počtu též generalizovat. Druhou možností, jak výzkum zopakovat, je hlubší provedení jediné případové studie. Rozhovory lze vést podrobněji, také je možné oslovit další zainteresované osoby, v případě naší případové studie asistentku pedagoga či třídní učitelku z bývalé školy. Dále je možné oslovit pracovníky Mensy ČR, pediatra či pedagogicko-psychologickou poradnu v případě, že by se na vytvoření případové studie měli zájem podílet. Zároveň by bylo vhodné zaměřit téma výzkumu na konkrétnější oblast, například na příčiny nepozornosti nadaného žáka

ve škole, či eliminaci negativních projevů nadaného žáka souvisejících s hypersenzitivitou. Zaměření se na specifickou oblast umožní její hlubší analýzu. Tuto diplomovou práci považujeme z hlediska její komplexnosti za jakési vstupní proniknutí do problematiky.

Závěr

Nadané děti jsou nedostatečně prozkoumanou skupinou, o které panuje mnoho předsudků, mezi něž se řadí představa zanedbatelné potřeby speciálního přístupu k těmto dětem. Opak je však pravdou, nadané děti potřebují stejně pozornosti, jako děti s jakýmkoli jiným znevýhodněním. Nadání totiž neskýtá pouze výhody a bezstarostnost, ale je zásahem do integrity dítěte. Samotné dítě se pak musí s touto odlišností od svých vrstevníků sžívat a razit si svou vlastní cestu. Na této cestě potřebuje pochopení a podporu nejen od svých rodičů, ale také pedagogů, kteří by mu měli uzpůsobit podmínky k jeho efektivní edukaci. V případě, že je žák s nadáním nucen adaptovat se na učební styl svých vrstevníků a na probíranou učební látku, přestože jsou jeho vědomosti a dovednosti na mnohem vyšší úrovni, je téměř jisté, že tento žák nebude ve škole spokojený. Jeho nespokojenost se může projevovat několika negativními způsoby – vyrušováním, nepozorností, psychomotorickým neklidem apod., což pedagog, který nemá s nadanými žáky zkušenosti, zřejmě odsoudí jako neposlušnost, problémové chování, možná vznesl podezření na některou (specifickou) poruchu chování. Pokud nadané dítě trpí některými dalšími znevýhodněními, například hypersenzitivitou, či je dvakrát výjimečné, potíže, společně s naléhavostí tento stav řešit, rostou.

Zdá se, že jak pro pedagogy, tak pro odborníky jiného typu, je jednodušší dát dítěti nálepkou *problémový* či *s poruchou chování* ba dokonce přímo *ADHD*, než analyzovat jeho chování a zjišťovat, že jeho problémy jsou sekundárním důsledkem vlastního přístupu k tomuto dítěti. Navíc, jak jsme se během zpracovávání případové studie dozvěděli, instituce, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny, nadané děti s problémy v chování formálně nevidují. Registrují pouze děti problémové/s poruchou chování (či specifickou poruchou chování), nebo děti nadané, tyto dvě problematiky však do jedné nespojují.

Všechny výzkumné otázky byly úspěšně zodpovězeny, a to jak výzkumem vedeným v kvalitativním designu případové studie, tak teoretickými východisky, která jsme zpracovali díky analýze odborných publikací. Neznamena to však, že se jedná o jediné možné zodpovězení těchto otázek. Téma předložené diplomové práce je natolik obsáhlé, že nelze zodpovědět vše, co se k němu vztahuje, zároveň je možné výzkum provádět různými způsoby, výzkumné otázky konkretizovat či pokládat odlišnými způsoby. Také teoretické poznatky jsou v této oblasti dynamické, je proto potřeba je sledovat.

Ať už je na toto téma nahlíženo jakkoli, je třeba mít na mysli, že nadané dítě je především dítě.

Použité zdroje

Knižní zdroje

- ARON, Elaine. *Vysoce citlivé děti: jak pomoci svým dětem vzkvétat, když je svět zahlcuje*. Přeložil Lucie TĚŠNOVSKÁ. Olomouc: Fontána, [2021]. ISBN 978-80-7651-076-0.
- AUGER, Marie-Thérèse, Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.
- BUDÍNOVÁ, Irena, Růžena BLAŽKOVÁ, Milena VAŇUROVÁ a Helena DURNOVÁ. *Matematika pro bystré a nadané žáky: úlohy pro žáky 1. stupně ZŠ, jejich rodiče a učitele*. 2. vydání. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1275-9.
- DIVOKÁ, Jana et al. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. V Praze: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-72-5.
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5046-0.
- FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.
- FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Aktualiz. vyd. Praha: NIDM - Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2009. ISBN 978-80-86784-75-5.
- GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. *ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-630-4.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Intelektově nadané děti: (lexikální souvislosti, teoretická vymezení, implicitní reprezentace, studie konsekvencí a metodika pro skrínink nadání u dětí v předškolním a raném školním vývojovém období)*. Brno, 2016. Habilitační. Masarykova univerzita.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3857-4.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HORT, V. a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-472-9.

- HRČKA, Michal. *Sociální deviace*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. Základy sociologie. ISBN 80-85850-68-0.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Mimořádně nadané děti ve škole a v rodině*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-319-9.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1998-6.
- HUTYROVÁ, Miluše, Michal RŮŽIČKA a Jan SPĚVÁČEK. *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013b. ISBN 978-80-244-3725-5.
- HUTYROVÁ, Miluše, Michal RŮŽIČKA a Jan SPĚVÁČEK. *Úvod do speciální pedagogiky osob s psychosociálním ohrožením a narušením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013a. ISBN 978-80-244-3726-2.
- CHRASTINA, Jan. *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study - a method of qualitative research strategy and research design*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-2445373-6.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.
- KALEJA, Martin. *Etopedická diagnostika*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2020. ISBN 978-80-7510-397-0.
- KALEJA, Martin. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-396-5.
- KALEJA, Martin. *Teorie a praxe etopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-419-1.
- MACINTYRE, Christine. *Gifted and talented children 4-11: understanding and supporting their development*. New York: Routledge, 2008. ISBN 0-203-92761-3.
- MACHŮ, Eva, Věra FACOVÁ, Miroslav OREL, et al. *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu: Příručka pro učitele a další odborníky pracující s nadanými a talentovanými dětmi*. Zlín: Krajská pedagogicko-psychologická poradna a ZDVPP Zlín, 2016. ISBN 978-80-906400-3-0.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.
- Mezinárodní klasifikace nemocí: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize : MKN-10 : kapesní formát*. Vyd. 2. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 1992.
- MIKOLÁŠ, Přemysl. *Autismus - Aspergerův syndrom: psychologie rozvoje dovedností pro život*. Ostrava: Montanex, 2014. ISBN 978-80-7225-398-2.
- MÖNKS, F. J. a Irene H. YPENBURG. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada, 2002. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0445-5.

- MULLET, Dianna R. & Anne N. RINN (2015) Giftedness and ADHD: Identification, Misdiagnosis, and Dual Diagnosis, *Roeper Review*, 37:4, 195-207, DOI: 10.1080/02783193.2015.1077910
- ONDRÁČEK, Petr. *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce: podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce nápadně rušivě*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999. ISBN 80-7194-183-2.
- PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1426-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- REIMANN-HÖHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí*. Přeložila Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1362-8.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-287-4.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOKOLOVÁ, Hana, Alena POKORNÁ a Markéta FIŠEROVÁ. *Školní zralost a nadané dítě*. Praha: Raabe, [2020]. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-453-4.
- STANKOWSKI, Adam. *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-360-9.
- STEHLÍKOVÁ, Monika. *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0512-0.
- STEHLÍKOVÁ, Monika. *Život s vysokou inteligencí: průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0101-6.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-131-2.
- VIČAR, Michal. *Sportovní talent: komplexní přístup*. Praha: Grada Publishing, 2018. ISBN 978-80-271-0841-1.
- VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Etopedie: vybrané okruhy etopedické problematiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-123-4.
- VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.

WEBB, James T., Edward R. AMEND, Nadia E. WEBB, Jean GOERSS, Paul BELJAN a Richard OLENCHAK. *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Second editon. Tucson, AZ: Great Potential Press, [2016]. ISBN 978-1-935067-43-6.

ZIKMUND, Alois. *Mládež mravně vadná*. Praha: Spolek učitelů a přátel dětí mravně vadných, 1930.

Periodické zdroje

BLACKBURN, Amy Clements a Deborah B. ERICKSON. Předvídatelné krize nadaného žáka. *Svět nadání*. Praha, 2021, **X**(1), 2-13. ISSN 1805-7217.

Machů, E. (2005). Nadané děti, jejich identifikace a zařazení do vzdělávacího programu. *Pedagogická orientace*, 15(2), 22–34.

SMÍTKOVÁ, Ivana. Psychologická identifikace dětí s dvojí výjimečností. *Svět nadání*. Praha, 2017, **VI**(2), 9-30. ISSN 1805-7217.

Speciálně pedagogická diagnostika etopedická. In: *Pedagogická orientace*. Brno: Československá pedagogická společnost, 1993, s. 140-141. ISSN 1211-4669.

Legislativní dokumenty

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *ASPI* [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR [cit. 2021-11-16].

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In [Systém ASPI]. Wolters Kluwer [cit. 2022-01-08]. Dostupné z: www.aspi.cz. ISSN 2336-517X.

Webové stránky

FATROVÁ, Marcela. Mensa gymnázium, o.p.s. *Mensa České republiky* [online]. © 2022, 30. 09. 2017 [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=spolupracujici-skoly&cid=36>

HLAŘO, P. Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol [online]. Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. [cit. 2022-02-18] Dostupný z WWW: www.vychova-vzdelavani.cz. ISBN 978-80-7375-544-7.

HRDLIČKOVÁ, Lucie. Časté problémové projevy nadaných dětí. *Metodický portál: Články* [online]. 09. 06. 2014, [cit. 2021-11-28]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/18685/CASTE-PROBLEMOVE-PROJEVY-NADANYCH-DETI.html>>. ISSN 1802-4785.

Krajské síť podpory nadání. *Talentovaní.cz* [online]. [cit. 2022-01-10]. Dostupné z: <https://www.talentovani.cz/system-podpory-nadani/krajske-site>.

KOSTELECKÁ, Gisela. ZŠ Pardubice, Staňkova 128. *Mensa České republiky* [online]. 12. 02. 2018 [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=spolupracujici-skoly&cid=75>

Mensa České republiky [online]. ©1989 – 2022 [cit. 2022-01-13]. Dostupné z: <http://www.mensa.cz/mensa/>

Mensa gymnázium, o.p.s. [online]. ©2021 [cit. 2022-01-13]. Dostupné z: <https://www.mensagymnazium.cz/cs>

NOVOTNÁ, Martina. ZŠ a MŠ Kubatova 1, České Budějovice. *Mensa České republiky* [online]. © 2022, 30. 6. 2021 [cit. 2022-01-21]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=spolupracujici-skoly&cid=260>

PAUŠOVÁ, Kateřina. *Mensa České republiky* [online]. © 2022, 29. 3. 2018 [cit. 2022-01-16]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=spolupracujici-skoly&cid=50>

PORTEŠOVÁ, Šárka. Asynchronie: Nová definice nadání. *Nadané děti* [online]. Brno: MU Brno, © 2022, 27. 02. 2021 [cit. 2022-01-20]. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-asynchronie>

PORTEŠOVÁ, Lenka. Dvojí výjimečnost. *Nadané děti* [online]. Brno: MU Brno, © 2022 27. 02. 2021 [cit. 2022-01-03]. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-dvoji-vyjimecnost>

PORTEŠOVÁ, Lenka. Možné sociální a emocionální problémy nadaných dětí. *Nadané děti* [online]. Brno: MU Brno, © 2021, 27. 02. 2021 [cit. 2021-12-19]. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-problemy>

PORTEŠOVÁ, Lenka. Obtíže v identifikování rozumově nadaných žáků a studentů. *Nadané děti* [online]. Brno: MU Brno, © 2021, 27. 02. 2021 [cit. 2021-11-28]. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-obtize-v-identifikovani>

Sion Elementary: Základní škola Sion J.A. Komenského [online]. [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://www.sion.cz/zssioncz/>

SKALICKÁ, Eva. ZŠ Sion J. A. Komenského, Hradec Králové. *Mensa České republiky* [online]. © 2022, 18. 02. 2019 [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=spolupracujici-skoly&cid=133>

Systém podpory nadání. *MŠMT ČR* [online]. ©2013 – 2022 [cit. 2022-01-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/system-podpory-nadani>.

ŠTOLFOVÁ, Andrea. ZŠ Vojnovičova, Ústí nad Labem. *Mensa České republiky* [online]. © 2022, 14. 6. 2017 [cit. 2022-01-21]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=spolupracujici-skoly&cid=97>

KALUSOVÁ, Andrea. ZŠ Didaktis, Brno. *Mensa ČR* [online]. © 2022, 15. 09. 2020 [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=spolupracujici-skoly&cid=108>

ZŠ a MŠ Kubatova [online]. © 2015 [cit. 2022-01-21]. Dostupné z: <http://www.zskucb.cz/>

Základní škola Easy Start [online]. © 2022 [cit. 2022-01-16]. Dostupné z: <https://www.zseasystart.cz/>

Základní škola a mateřská škola Didaktis [online]. [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <http://www.zsdidaktis.cz/>

ZŠ Staňkova 128 Pardubice [online]. [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://www.zsstankova.cz/index.html>

Základní škola Vojnovičova [online]. ©2020 [cit. 2022-01-21]. Dostupné z: <https://www.zsvojnovicova.cz/>

Jiné zdroje

Stručný přehled vybraných podpůrných opatření vhodných pro rozvoj nadání žáků základních škol a gymnázií. NÚV, 2020.

Přílohy

Příloha 1: Vývojové tabulky M.....	98
Příloha 2: Informovaný souhlas.....	107
Příloha 3: Souhlas s poskytnutím informací.....	108

Příloha 1: Vývojové tabulky M.

Novorozenecký věk (0-3 měsíce)	
Ano	Ne
Vnímání světla a zvuku	
Úchopový reflex	
Sací a polykací reflex	
Sociální úsměv	

Kojenecký věk (3-12 měsíců)	
Ano	Ne
Fixování předmětů (3 m.)	
Rozlišování lidského obličeje od předmětů (4 m.)	
Pochopení velikosti předmětů (7 m.)	
Poznání vlastního obrazu v zrcadle (11 m.)	
Rozumí základním pokynům, na pokyn předvede pohyb (10-11 m.)	
Uposlechne zákazy (12 m.)	
<i>Řešení problémů</i>	
Aktivizuje ozvučené hračky/Nediferencovaná manipulace – bouchání hračkou, překládání z ruky do ruky, okusování (6-7 m.)	
Počátek předmětných vztahů – ťuká kostkami o sebe,	

vyjme předmět z nádoby (7-8 m.)	
Zkoumá detaily, začíná diferencovat části – přitáhne hračku za provázek (rozumí spojení) (10 m.)	
Pokouší se vložit předmět do otvoru (10-11 m.)	
Diferencovaná manipulace – třuká tužkou o papír, počátky konstruktivní hry (12 m.)	
<i>Řeč</i>	
Broukání (3 m.)	
Jednoduché slabiky a duplikace slabik (5-9 m.)	
První slůvko s významem (8-9 m.)	
Narůstající porozumění slovům (10 m.)	
Počátky řeči, cca 6 slov (12 m.)	
<i>Sociální vztahy</i>	
	<p>Separáční úzkost (8 m.): Stačilo od rodičů vysvětlit, že jdou pryč a že se vrátí. Vždy zůstal s jedním z rodičů a byl klidný.</p>
Hra s dospělým (11 m.)	
	Strach z cizích lidí (12 m.)
<i>Komunikace</i>	
Ukazuje druhým své hračky (9 m.)	

Rozumí gestu ukazování, sám ukazuje prstem (12 m.)	
Gesty projevuje svá přání (12 m.)	
<i>Hra</i>	
Jednoduchá funkční hra (12 m.)	

Batolecí věk (do 3 let)	
Ano	Ne
Pochopení množství 1 (1 r./3 m.)	
Zná a ukáže části těla (1 r./8 m.)	
Rozpozná činnost na obrázku (2 r.)	
Odpoví na uzavřené otázky (2 r.)	
Vložení základních tvarů do příslušných otvorů (2 r./3 m.)	
Rozpozná základní barvy (3 r.)	
Rozumí otázkám kdo/co/kde (3 r.)	
<i>Pozornost</i>	
Narůstá vytrvalost při sledování cílů (1 r./0- 6 m.)	
Dokončí kratší zajímavé úkoly (2-3 r., narůstání)	
<i>Vizuoprostorové a konstruktivní dovednosti</i>	
Konstruktivní hra – vertikální i horizontální řazení (2 r.)	
Složí půlené obrázky (3 r.)	
<i>Početní dovednosti</i>	
Rozumí pojům jedno/málo/hodně (3 r.)	
Zná názvy čísel, s chybami říká číselnou řadu (3 r.)	
<i>Řeč</i>	
Počátky souvislé řeči (1 r.)	

10-20 slov (1 r./3 m.)	
Více než 50 slov, 3-4 slovné věty (2 r.)	
Písnička, říkanka (2 r.)	
Otázka „Co?“ (2 r.)	
Užití „Já/Můj“ (2 r.)	
Skloňování, časování (2 r./6 m.)	
Užití přítomného času, užití budoucnosti pomocí přítomných přívlastků – „pojedu teď“ (2 r./8 m.)	
Tvoří souvětí („a/ale“) (3 r.)	
Užívání plurálu (3 r.)	
<i>Verbální a pojmové porozumění</i>	
Rozumí 2 předložkám (2 r./6 m.)	
Rozumí 3-4 předložkám (3 r.)	
Chápe vztahové pojmy (protiklady) (3 r.)	
<i>Řešení problémů</i>	
Obrací listy knihy (1 r./6 m.)	
Ovládá mechanické hračky (1 r./6 m.)	
Rozlišuje velikost (2 r.)	
Postaví věž z více kostek, řadí kostky	
	Protáhne tkaničku očkem zavíracího špendlíku (2 r.): Špatná jemná motorika
Seskupuje předměty logicky/funkčně k sobě patřící (2 r./0-6 m.)	
Třídí předměty podle barvy či tvaru (3 r.)	
<i>Grafomotorika</i>	
Spontánní čmárání tužkou (1 r./3 m.)	
Čmárání kruhu (1 r./5 m.)	
Palec směřuje vpřed vzhůru při držení tužky, kreslí svislé čáry (2 r./ 1 m.)	
Počátky obsahové kresby (3 r.)	
<i>Sociální vztahy</i>	

	Záměrně provokuje – překračuje zákaz a sleduje reakci dospělých (1 r./1-2 m.)
	Odmítání plnění pokynů (1-3 r.): Neměl období vzdoru, vždy se snažil domluvit.
Paralelní hra (2 r.)	
Chce dělat vše sám (2-3 r.)	
Dožaduje se časté pozornosti dospělých (2-3 r.)	
	Asociativní hra (nabízí a bere si od dětí hračky) (3 r.)
	Zapojuje se do společných pohybových her (3 r.)
Vytváří krátkodobá přátelství (3 r.)	
	Prosazování svých přání a záměrů (1-3 r.): Měl spíše oblibu v rituálech.
<i>Komunikace</i>	
Dožaduje se pomoci (1 r./3 m.)	
Vede druhé za ruku, aby jim něco ukázal (1 r./3 m.)	
Komentuje bezprostřední dění (slovy/gesty) (2 r.)	
<i>Hra</i>	
Jednoduchá napodobivá a symbolická hra (1 r./6 m.)	
V symbolické hře je loutka sama aktérem (2 r.)	

Předškolní věk (do 6 let)	
Ano	Ne
Simultánní pochopení množství 3 (4,5 let)	

Znalost dnů v týdnu a ročních dob (5 let): V případě M. znalost hodin analogických i digitálních	
Simultánní pochopení množství 4 (5,5 let)	
<i>Pozornost</i>	
Dokončí kratší nudný úkol do 5 minut (6 l.)	
<i>Verbální úsudek</i>	
Slovy řeší jednoduché problémové situace („Co uděláš, když máš hlad?“) určí funkci běžných předmětů (k čemu je tužka) (3-4 r.)	
Doplňuje slova podle analogií (slon je velký, myš je...) (4-5 l.)	
Vysvětluje jednoduché rozdíly (5-6 l.)	
<i>Vizuoprostorové a konstruktivní dovednosti</i>	
Složí skládku ze 3-4 prvků (4 r.)	
Napodobí složitější symetrické modely z kostek (4 r.)	
Napodobí asymetrické stavby (6 l.)	
<i>Početní dovednosti</i>	
<u>Pozn.: M. byl napřed ve všech oblastech početních dovedností</u>	
Více/méně/stejně (4-5 l.)	
Určí počet prvků do 10 (5-6 l.): Více	
Zvládá jednoduché výpočty na prstech (5-6 l.): I bez prstů	
<i>Řešení problémů</i>	
Pozná nedokončený obrázek (3 r.)	
Přiřazuje správně i nepravdivé geometrické tvary, tvary písmen, číslice (4 r.)	
Určuje kategorie; najde předmět, obrázek, který do skupiny nepatří (4-5 l.)	
Uspořádá obrázky podle logického pořadí (5-6 l.)	

<i>Řeč</i>	
<u>Pozn.: M. byl napřed ve všech oblastech řečových dovedností</u>	
Ano	Ne
Užívání minulého času (3,5 l.)	
Užívání všech slovních druhů (3 r./7 m.)	
Vyprávění krátkých příběhů (4 r.)	
Užívání podmiňovacího způsobu (4 r./ 6 m.)	
<i>Verbální a pojmové porozumění</i>	
Rozumí názvům kategorií (co je/není zvíře apod.) (4-5 l.)	
	Rozlišuje pravou a levou stranu: Plete si.
Rozumí některým časovým pojmům (ráno, večer, zítra, v sobotu) (5-6 l.)	
Chápe pojmy stejný/jiný (5-6 l.)	
<i>Grafomotorika</i>	
<u>Pozn.: M. postavy příliš nekreslil, spíše mapy a jízdní řády, měl odpor k vybarvování</u>	
Ve spontánní kresbě množství detailů (6 l.)	
	Adekvátní proporce (6 l.)
<i>Sociální vztahy</i>	
Chová se společensky a zdvořile vůči cizím lidem (4-6 l.)	
Vykání (4-6 l.)	
	Prosociální projevy (pomáhá ostatním dětem, utěšuje apod.) (4-6 l.)
	Střídá role podle situace (vedení, podřizování, soutěžení spolupráce) (4-6 let): Často měl potíže s tím, že chtěl vést, určovat hru. Rád si hrál „vedle“ dětí.
<i>Hra</i>	
Provádí další sekvence nebo scénáře symbolické hry, tvoří příběhy (3-4 l.)	

Organizuje „divadlo“, vyhledává rekvizity, vytváří scénáře (5-6 l.)	
--	--

Mladší školní věk (do 10 let)	
Ano	Ne
<i>Vizuální a verbální paměť</i>	
Opakuje řadu pěti slov nebo čísel (6-7 let)	
Opakuje souvětí (6-7 let)	
Vypráví obsah právě slyšené povídky, vybavuje si detaily (6-7 let)	
Zná měsíce v roce ve správném pořadí (6-7 let)	
<i>Prostorová orientace</i>	
	Vyhraněná laterální (6 l.): Někdy využívá levou ruku, při jízdě na koloběžce se odráží levou nohou, kolo vede na levé straně. Píše pravou rukou.
	Ukáže pravou a levou stranu na sobě i na druhém člověku (6-7 l.): Plete si.
<i>Grafomotorika</i>	
<u>Pozn.: Pokud nemá náladu, kreslí hlavonožce. Postavy zvládá, pokud chce, ale tento typ kresby nepreferuje. V současné době kreslí vlaky se všemi detaily, proporcemi, perspektivou.</u>	
Typické znaky – zohledněné proporce, končetiny napojené na správném místě, hlava napojená na krk, postava má vlasy, v obličejí má výraz, kresba oblečení přes tělo (6 l.)	
Zlepšení proporcí postavy, obrázek je reálnější, vč. oblečení, schopnost zobrazit kresbou libost a nelibost (7 l.)	

Kreslí postavy z profilu, potíže s napojením končetin, postupně přidání pohybu a činnosti postavy (7-9 l.)	
<i>Sociální vztahy</i>	
	Potřeba zvýšené socializace, vyhledává kolektiv, aktivně a spontánně se zapojuje do hry a aktivit ostatních. (6+ l.)

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážená paní (jméno),

oslovuji Vás z důvodu účasti Vaší rodiny v případové studii, tvořené k účelům výzkumu v diplomové práci na téma *Nadání jako etopedický problém*. K vytvoření případové studie je třeba poskytnutí rozhovorů, které budou nahrávány k pozdějšímu zpracování, popř. dokumentů a jiných materiálů k analýze, a podstoupení pozorování. Výsledky budou použity pouze k účelům diplomové práce, nebudou jinde publikovány ani prezentovány. Záznamy z rozhovorů budou po přepisu ihned smazány. V diplomové práci bude zachována anonymita prostřednictvím neuvedeného příjmení Vás, Vašeho dítěte, ani nikoho z rodinných příslušníků. Jako účastník studie máte právo kdykoliv z výzkumu odstoupit či odmítnout poskytnutí citlivých informací.

Poskytuji souhlas s účastí ve výzkumu realizovaném pro účely diplomové práce.

V _____, dne _____

Podpis _____

SOUHLAS S POSKYTNUTÍM INFORMACÍ

Já, (zákonný zástupce), souhlasím, aby (třídní učitelka) poskytla Bc. Blance Svobodové potřebné informace o mém synovi, (jméno), a to za účelem výzkumu v diplomové práci.

V Pardubicích, dne _____

(zák. zástupce)