Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Předčasné zahájení školní docházky u rozumově akcelerovaných dětí

Vypracovala: Bc. Zdeňka Ráčková
Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová, Ph.D.

České Budějovice 2017

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne:

Bc. Zdeňka Ráčková

……

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych ráda poděkovala PhDr. Martě Franclové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za vlídný přístup, cenné rady a připomínky. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Janě Flachowské za její ochotu a pomocnou ruku.

Velké poděkování patří také respondentům, kteří se účastnili mého výzkumného šetření. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině, která mi při psaní diplomové práce byla velkou oporou.

ABSTRAKT

Cílem předkládané diplomové práce je zjistit a popsat, jak rodiče zpětně nahlíží na předčasné zahájení školní docházky u svých rozumově nadaných dětí, co rodiče k tomuto rozhodnutí vedlo a jaké byly reakce okolí.

Teoretická část diplomové práce v jednotlivých kapitolách pojednává o tématech vztahujících se k problematice nadání, vývojové akcelerace a předčasného zahájení školní docházky. Teoretická část je rozdělena do tří větší částí - první z nich je věnována nadání, jeho definicím a vývojové akceleraci, dále souvislostem mezi nadáním, inteligencí a dědičností. Zmíněny jsou zde i některé modely nadání. Druhá část se zabývá nadaným dítětem, jeho charakteristikami a asynchronií v jeho vývoji. Poslední třetí část se zaměřuje na zahájení vzdělávání u dětí s akcelerovaným kognitivním vývojem, na školní zralost a připravenost, a možnosti akcelerace ve vzdělávání.

Praktická část se věnuje kvalitativnímu výzkumu, kterého se zúčastnili rodiče celkem šesti dětí, které zahájily školní docházku předčasně a zároveň v té době byly rozumově akcelerované. Opakovaným vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně bylo později u všech dětí diagnostikováno nadání v rozumové oblasti.

Klíčová slova: Akcelerace rozumového vývoje, nadání, rozumově nadané dítě, předčasné zahájení školní docházky, akcelerace ve vzdělávání

THE ABSTRACT

The aim of the submitted diploma thesis is to find and describe how parents look back on the early school attendance in their intellectualy gifted children, what parents led to this decision and what were the reactions of the neighbourhood. The theoretical part of the diploma thesis deals with topics related to the issues of talent, developmental acceleration and premature start of school attendance. The theoretical part is divided into three major parts-the first one is dedicated to talent, its definitions and developmental acceleration and also the relationship between talent, intelligence and heredity. Some models of talents are also mentioned here. The second part deals with the gifted child, its characteristics and asynchrony in its development. The last part focuses on the initiation of education in children with accelerated cognitive development, school maturity and readiness and the possibility of acceleration in education.

The practical part is dedicated to qualitative research ivolving parents of six children who started school attendance early and at the same time were intellectually accelerated. Later talent in the intellecutal area was diagnosed in all children based on repeated examination in Pedagogical Psychological Counseling Office.

Key words: Acceleration of intellectual development, gift, intellectually gifted children, early start of school attendance, acceleration in education

ÚVOD **7**

TEORETICKÁ ČÁST **9**

1 NADÁNÍ **9**

1.1 Vymezení pojmů **9**

1.1.1 Nadání a talent 9

1.1.2 Definice nadání 11

1.1.3 Vývojová akcelerace 12

1.2 Nadání a inteligence **13**

1.2.1 Definice inteligence 13

1.2.2 Inteligence a dědičnost 14

1.3 Modely nadání **15**

1.3.1 Interaktivní model nadání 15

1.3.2 Hvězdicový model nadání 17

1.3.3 Vícefaktorový model nadání 18

1.3.4 Diferencovaný model nadání a talentu 19

2 NADANÉ DÍTĚ **22**

2.1 Charakteristika nadaného dítěte **22**

2.2 Asynchronie ve vývoji nadaného dítěte **24**

3 ZAHÁJENÍ VZDĚLÁVÁNÍ U DĚTÍ S AKCELEROVANÝM KOGNITIVNÍM VÝVOJEM **26**

3.1 Rozumově nadané dítě v předškolním věku **26**

3.2 Zralost a připravenost rozumově nadaného dítěte pro základní vzdělávání **27**

3.2.1 Školní zralost a připravenost 28

3.3 Možnosti akcelerace ve vzdělávání **31**

PRAKTICKÁ ČÁST **33**

4 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY **33**

4.1 Cíl práce **33**

4.2 Výzkumné otázky **33**

5 POPIS ZVOLENÉHO METODOLOGICKÉHO RÁMCE A METOD **34**

5.1 Metoda výzkumu **34**

5.2 Metoda sběru dat 34

5.3 Metody zpracování a analýzy dat 35

5.4 Etické problémy a způsob jejich řešení 36

6 VÝZKUMNÝ SOUBOR 38

6.1 Strategie výběru výzkumného souboru 38

6.2 Charakteristika výzkumného souboru 39

7 PŘÍPADOVÉ STUDIE 40

8 VÝSLEDKY VÝZKUMU 64

9 DISKUSE 70

ZÁVĚR 72

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 73

PŘÍLOHY 76

ÚVOD

K tématu předkládané diplomové práce mě přivedla psycholožka Mgr. Jana Flachowská, která se problematikou nadaných dětí zabývá, a které si nesmírně vážím.

Během praxe v pedagogicko-psychologické poradně, nejen v rámci studia na vysoké škole, jsem se díky paní Flachowské s problematikou nadaných dětí seznámila a velice mě zaujala.

Nadané děti a jejich vzdělávání se stále řadí mezi aktuální témata. Období mýtů ohledně vzdělávání nadaných je relativně u konce, včetně „mýtu o zachování dětství“. Přesto se někteří rodiče, kteří se rozhodují, zda jejich nadané dítě zahájí školní docházku předčasně, doposud setkávají s negativní odezvou ze strany okolí.

Jedním z dalších důvodů, proč jsem si dané téma zvolila, je vztah mezi akcelerací rozumového vývoje a nadáním. V literatuře často nalezneme pojmy jako nadání a talent, ovšem slovní spojení akcelerace rozumového vývoje zřídkakdy. Přitom je tento pojem na půdách pedagogicko-psychologických poraden běžně užíván především v souvislosti s nadáním, neboť se dá říci, že akcelerace rozumového vývoje je jeden z projevů nadání. Dále se pojem akcelerace rozumového vývoje používá v souvislosti s vyšetřováním školní zralosti a připravenosti, protože se v tomhle období vyskytuje – někdy může být akcelerace pouze dočasná.

Jelikož se mi podařilo získat výzkumný soubor dětí, u kterých se v období předškolního věku projevila akcelerace rozumového vývoje, následně u nich bylo zjištěno nadání (u některých dokonce mimořádné nadání), a které předčasně zahájily základní vzdělávání, budu se v teoretické části diplomové práce zabývat jak nadáním, tak akcelerací rozumového vývoje, předčasným zahájením školní docházky a v neposlední řadě také školní zralostí, připraveností a možnostmi akcelerace ve vzdělávání.

V praktické části diplomové práce popisuji realizaci výzkumu obecně. Dále tato část práce obsahuje jednotlivé případové studie celkem šesti nadaných dětí a v závěru jsou uvedeny výsledky vyplývající z případových studií.

Cílem předkládané diplomové práce je zjistit a popsat, jak rodiče zpětně nahlíží na předčasné zahájení školní docházky u svých rozumově nadaných dětí, co rodiče k tomuto rozhodnutí vedlo a jaké byly reakce okolí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Nadání

Poměrně rozsáhlý úsek teoretické části jsem se rozhodla věnovat nadání, ve kterém vymezím základní pojmy jako inteligence, nadání, talent. Dále se zaměřím na jednotlivé modely nadání.

1.1 Vymezení pojmů

1.1.1 Nadání a talent

Ačkoliv jsou pojmy nadání a talent mnohdy považovány za synonyma, M. Musil zanalyzoval práce různých autorů a uvádí následující rozdíly ve vymezení nadání a talentu:

1. **kvantitativní rozdíly:** talent je definován jako vysoký stupeň nadání, nebo je naopak nadání považováno za vysoký stupeň talentu
2. **kvalitativní rozdíly:**

a) geneticky – vývojové: nadání značí potenciální vlohy a talent je výsledek vývojového procesu interakce s prostředím

b) obsahové: nadání je podstatné pro vědy přírodní, talent se naopak vztahuje k humanitním oborům

c) podle stupně všeobecnosti: nadání je chápáno v širším kontextu jako všeobecné předpoklady pro činnost a výkon, naopak talent je považován za úzce vymezené a specifické předpoklady pro činnost (Musil in Laznibatová, 2001)

Dle M. Musila mají však pojmy nadání a talent společné faktory. Oba jsou definovány jako osobnostní předpoklady podmiňující mimořádně úspěšnou činnost i produktivitu a výkon pro určitou oblast. Nadání a talent se současně vztahují ke schopnostem osobnosti a v normálním rozložení předpokladů označují krajní případy (Hříbková, 2009).

L. J. Lucito v 60. letech vytvořil klasifikační schéma celkem 113 definic pojmu nadání:

1. **Ex – post – facto definice** jsou známy ze starší literatury. Autoři se zajímali o geniální historické osobnosti, vycházeli tedy z jejich osobnostních charakteristik

(Hříbková, 2009). Tyto definice považují za nadaného toho, kdo podává nadprůměrné a vynikající výsledky (Laznibatová, 2001).

2. **IQ definice** se objevily spolu s prvními testy inteligence. Nadání bylo vymezeno jako hodnota IQ vyšší než 130.

3. **Sociální definice** vycházejí z koncepcí nadání. *„Podnětem ke vzniku tohoto typu definic byla podle současných názorů kniha P. Wittyho „The gifted child" publikovaná v roce 1951, která způsobila vpád pojmu nadání do oblastí, které dříve nebyly tradičně spojovány s nadáním"* (Hříbková, 2009, s. 40).

4. **Procentuální definice** značí procento nadaných z daného ročníku populace. V analyzovaných definicích L. J. Lucito objevil rozsah od 2 do 20 %.

5. **Kreativní definice** kladou důraz na tvořivost, která je zde považována za důležitější komponentu nadání než inteligence.

6. **Definice opírající se o Guilfordův model inteligence** považují za jádro nadání myšlenkové operace (Hříbková, 2009).

Platnost Lucitovy klasifikace pojmu nadání potvrzují H. J. Eysenck a P. T. Barrett, kteří uvádějí, že je pojem nadání ve většině případů definován třemi způsoby.

- **Nadání jako synonyma vysokého IQ.** Tento způsob definování se uplatňuje především v biologických výzkumech nadání.
- **Nadání ve spojitosti s kreativitou.** Kreativita je ovšem mnohdy užívána rozdílným způsobem, a to buď jako osobnostní rys nebo jako znak sociálně hodnotného výkonu.
- **Nadání jako vysoce rozvinuté speciální schopnosti.**

Jelikož např. vysoce rozvinuté speciální schopnosti nemusí mít souvislost s výší IQ, doporučují autoři vymezování pojmu dle prvního způsobu definování (Eysenck & Barrett in Hříbková, 2009). Autoři se zároveň dotýkají problému „potenciál pro výkon" – nadání totiž bývá chápáno jako osobnostní potenciál k určité činnosti, který podmiňuje mimořádný či superiorní výkon. Dále je někdy nadání chápáno jako potenciál pro učení, zejména jeho rychlost (Hříbková, 2009). Jako potenciál pro výkon spatřují nadání také P. Hartl & H. Hartlová (2000, s. 338) *„soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné či duševní → talent"*.

1.1.2 Definice nadání

Jak z předchozí kapitoly vyplývá, pokud se termíny nadání a talent odlišují, stále je mezi nimi relativně tenká hranice. Existuje spousta definic nadání, které jsou různě koncipovány. Vzhledem k zaměření diplomové práce jsem se k vymezení pojmu nadání snažila volit takové definice, které zohledňují také výchovu a prostředí jedince.

Autor hvězdicového modelu nadání A. J. Tannenbaum (1983, s. 86) vnímá nadání takto: *„Pokud uvažujeme, že rozvinutý talent existuje pouze u dospělých, potom by navrhovaná definice nadání u dětí byla formulována tak, že značí jejich potenciál k tomu, aby se staly uznávanými umělci nebo významnými producenty myšlenek v oblastech činností, které zvyšují morální, fyzický, emocionální, sociální, intelektuální a estetický život lidskosti“*.

O osm let později se uskutečnilo zasedání Columbus Group, odkud pochází jedna z ústředních definic nadání: *„Nadání je asynchronní (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 děti obzvláště zranitelnými a vyžadují tak změny v rodičovské výchově, školním vzdělávání i poradenské činnosti, aby se mohly optimálně rozvíjet“* (Columbus Group in Fořtík & Fořtíková, 2007, s. 14).

V současné době na nadání jako na asynchronii nahlíží také významná psycholožka L. K. Silverman. Asynchronie značí nerovnoměrný vývoj, kdy je člověk v jakémsi nesouladu s vrstevníky a s očekáváním svých spolužáků. Objevuje se také zvýšená emotivita. Asynchronie je větší s rostoucí inteligencí, protože se tím zvětšuje rozdíl mezi chronologickým a mentálním věkem dítěte. Dále se asynchronie zvětšuje tehdy, když jsou velké rozdíly mezi slabými a silnými stránkami dítěte. Proto jsou nejvíce asynchronní děti s tzv. dvojím nadáním, kdy se vedle nadání u dítěte objevují také problémy v učení nebo v chování. Celkově pojetí nadání jako asynchronie na nadání nahlíží jako na řadu kvalitativních odlišností, kterým je potřeba věnovat pozornost jak doma, tak i ve škole (Silverman, 2007).

1.1.3 Vývojová akcelerace

Již v samotném úvodu bylo naznačeno, že se ve své práci zaměřím také na oblast vývojové akcelerace, která je jedním z projevů nadání, většinou se nejvíce projevuje v předškolním a mladším školním věku a nemusí být trvalá.

Prakticky základní charakteristikou týkající se všech nadaných dětí je asynchronní vývoj. To znamená, že se dítě nevyvíjí plynule a rovnoměrně ve všech oblastech, jako je tomu u ostatních dětí. Významným projevem je, že jeho poznávací, intelektový vývoj předbíhá vývoji tělesnému. Mnohdy za kognitivním rozumovým vývojem zaostává vývoj sociální a emoční, z čehož vyplývá známé spojení „malý dospělý" – dítě je v některé oblasti výrazně akcelerované, ale z emocionálního hlediska je stále malým dítětem (Laznibatová, 2012).

„Skutečný vývin nadaných dětí je potom nepravidelný, skokovitý – a to zejména v předškolním a školním věku. Odborníci hovoří o tzv. vývojových disproporcích, to jest období zrychlení, vývojového náskoku a období zpomalení, jakoby oddychování organismu a čerpání sil na další akceleraci" (Laznibatová, 2001, s. 241). Zejména v předškolním věku a při nástupu do školy mají nadané děti oproti ostatním zřetelný vývojový náskok, který se projevuje nadprůměrnými rozumovými schopnostmi. U průměrné populace jsou intelektové schopnosti v rovnoměrné hladině a mají postupně klesající tendenci, naopak pro nadané je typická jejich stabilita v nadprůměrné úrovni, která výrazně neklesá. Avšak tento náskok nemusí mít dlouhého trvání – to záleží jak na pružnosti nervové soustavy, tak na její plasticitě a synaptogenezi, která je nejvýraznější do dvou let života. Nejideálnější období pro rozvoj schopností dítěte je dle odborníků od dvou do deseti let. Vysoce citlivé a rozhodující pro celkovou úroveň nadání je tedy akcelerované období předškolního a mladšího školního věku (Laznibatová, 2001).

Pokud vývojová akcelerace probíhá rovnoměrně, dlouhodobě a vývoj postupuje plynule nahoru, jedná se o znak klasického nadání. Objevují se však případy dětí, u kterých se zejména v předškolním věku, případně v prvním a druhém ročníku ve škole objevuje vývojová akcelerace, ale postupně se dostává na průměrné tempo a úroveň ostatních dětí (Tesař in Laznibatová, 2001).

Z výše uvedeného vyplývá, že by identifikace nadaných měly probíhat vícekrát a na různých úrovních, aby se dosáhlo výběru, respektive vyřazení žáků ze speciálních

vzdělávacích programů, neboť se dříve nebo později ukáže, že některé děti nestačí akcelerovanému tempu ostatních nadaných (Laznibatová, 2001).

1.2 Nadání a inteligence

Nadání je odjakživa spojováno s inteligencí, neboť právě výše inteligence (IQ) je zřejmě jediným kritériem při diagnostice nadání. Proto je vhodné pojem inteligence vymezit.

1.2.1 Definice inteligence

Pojem inteligence se objevil již ve 14. století, avšak nebyl přesně definován. Do 19. století se pojem inteligence vztahoval jen k myšlenkové činnosti člověka (Hartl & Hartlová, 2000). K velkému rozvoji v oblasti měření inteligence došlo po vzniku Binetových a Wechslerových testů, a to v prvních dekádách 20. století. I nadále bývá inteligence označována operacionálně jako IQ, přitom co může pouze jedno číslo vypovídat o organizaci a kvalitě intelektových předpokladů? Z těchto důvodů IQ byl a na dále je předmětem oprávněné kritiky (Blatný, 2010).

Většina průkopníků v měření inteligence ji považovala za individuální kvalitu a úroveň myšlenkových operací projevující se zejména při řešení abstraktních úloh (Blatný, 2010). *„W. Stern chápal inteligenci jako obecnou schopnost psychického přizpůsobení se člověka novým životním podmínkám a úkolům“* (Nakonečný, 1995, s. 100). Širší význam inteligence prokázaly tzv. implicitní teorie. Jejich obsahem jsou lidské názory o významu psychologických termínů, jako je právě inteligence nebo tvořivost, charakter a další. Jedná se tedy o takové termíny, které nejsou přesně verbalizované, ale jsou významné při interpretaci interpersonálních událostí. Rozsáhlý výzkum implicitních teorií inteligence provedl v roce 1981 se svým týmem R. J. Sternberg. Výsledky ukázaly, že lidé bez hlubších psychologických znalostí přisuzují inteligentním lidem tři široké kategorie schopností: praktická schopnost řešit problémy; verbální schopnosti; sociální kompetence. S těmito kategoriemi, kromě sociální kompetence, souhlasili také experti v oblasti poznávacích schopností (Blatný, 2010).

Klasický pohled na inteligenci, coby schopnost logického uvažování, zpochybnil H. Gardner ve své mnohočetné teorii inteligence. Gardner byl překvapen rozmanitostí rolí dospělých jedinců v různých kulturách. Jednalo se o takové role, na které je třeba širokou škálu dovedností a schopností, a které jsou zároveň podobně důležité k úspěšnému působení v těchto kulturách. Dospěl tedy k závěru, že existuje celá řada různých a vzájemně se propojujících typů inteligence. Ve své teorii mnohočetné inteligence jich Gardner popisuje celkem sedm (Noel-Hoeksema a kol., 2012):

1. **Lingvistická inteligence** – zahrnuje řečové schopnosti a mechanismy, které se pojí s fonologií, syntaxí, sémantikou a pragmatikou.
2. **Hudební inteligence** – dovednost v oblasti hudby (její tvorba a porozumění; mechanismy spojené s vlastnostmi zvuku).
3. **Logicko-matematická inteligence** – schopnost abstraktního myšlení.
4. **Prostorová inteligence** – zahrnuje dobrou orientaci v prostoru, přetváření zrakových obrazů bez vztahu k původnímu podnětu a schopnost produkce trojrozměrných představ.
5. **Tělesně-kinestetická inteligence** – zahrnuje manipulaci s předměty, ovládání hrubé a jemné motoriky.
6. **Intrapersonální inteligence** – porozumění a rozlišování vlastních pocitů, záměrů a motivace.
7. **Interpersonální inteligence** – porozumění a rozlišování pocitů, přesvědčení a záměru druhých lidí (Gardner, Kornhaber & Wake in Atkinson, 2012).

Lingvistická, logicko-matematická a prostorová inteligence se obvykle měří ve standardních testech inteligence. Právě tyto tři druhy se v dnešní společnosti velice cení a jsou považovány za základ akademické inteligence. Gardner se však domnívá, že i ostatní druhy inteligence si zaslouží rovnocenné postavení, neboť byla v historii pro člověka důležitější zejména hudební inteligence než inteligence logicko-matematická (Laznibatová, 2001).

1.2.2 Inteligence a dědičnost

Otázky, které se vztahují ke genetické podstatě inteligence, nejvíce vyjasnily výzkumné studie dvojčat. Jednalo se o zkoumání rozdílů mezi jednovaječnými dvojčaty, která byla

vychovávána spolu nebo odděleně. Např. studie T. Bouchardta, který analyzoval život 7000 dvojčat vyrůstajících odděleně, prokázala sílu genetických faktorů na inteligenci (Laznibatová, 2001).

Rodinné vazby	**Korelace**
Jednovaječná dvojčata vychovávaná společně	0,86
Jednovaječná dvojčata vychovávaná odděleně	0,72
Dvojvaječná dvojčata vychovávaná společně	0,60
Sourozenci vychovávaní společně	0,47
Sourozenci vychovávaní odděleně	0,24
Rodič – dítě	0,40
Pěstoun – dítě	0,31
Bratranci a sestřenice	0,15

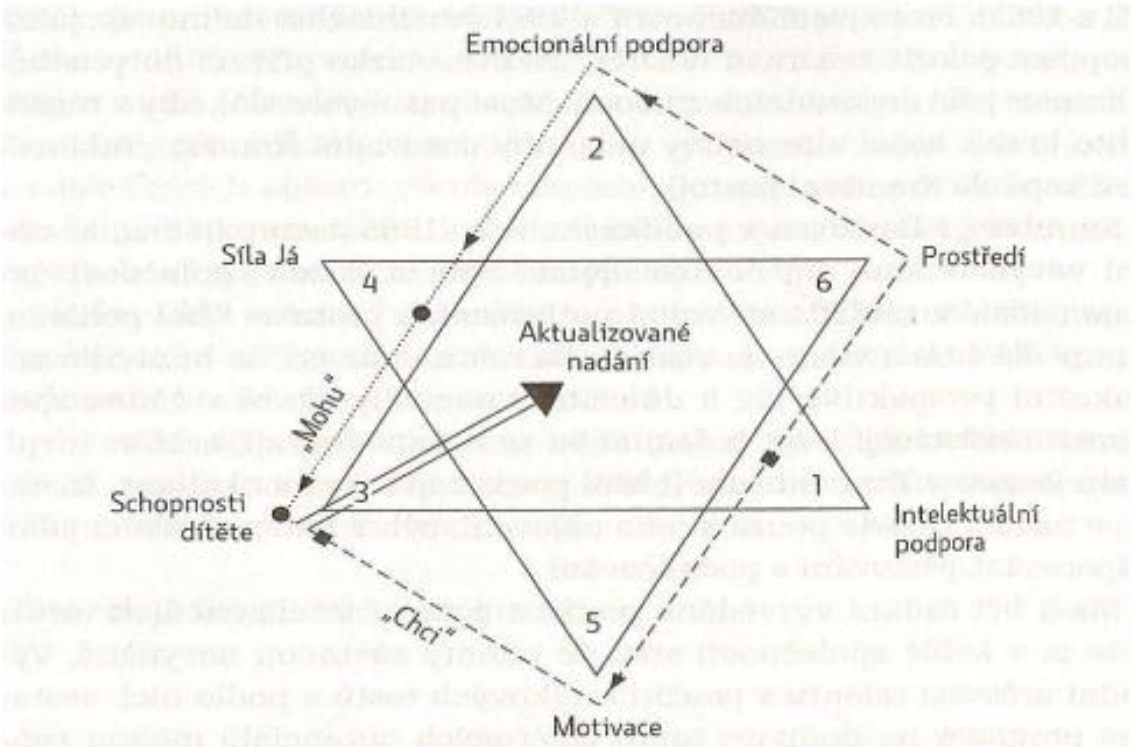
Tabulka č. 1: Vztahy mezi inteligencí a genetickou příbuzností (Laznibatová, 2001).

1.3 Modely nadání

Ačkoliv existuje spousta modelů nadání, které se od sebe různě odlišují, zařadila jsem do své práce zejména ty, které zohledňují také prostředí dítěte.

1.3.1 Interaktivní model nadání

E. Landau nadání vnímá jako systém, který je korelačně ovlivňován prostředím dítěte a jeho vnitřním světem. Okolí od dítěte vyžaduje schopnosti, jako jsou inteligence, kreativita a talent, které podporuje. Jelikož tato interakce posiluje *Já* nadaného dítěte, vzrůstá u něj odvaha něco riskovat, dosáhnout něčeho vytrvalostí a motivace angažovat se (Landau, 2007).



Obrázek č. 1: Interaktivní model nadání (Landau, 2007).

Vnitřní svět dítěte představuje strana trojúhelníka 1 – 3 a 2 – 3, prostředí (6) značí strana 1 – 2. Prostředí (svoboda a jistota) poskytuje emocionální podporu (2), která posiluje *Já* (4). Tímto procesem u dítěte narůstá odvaha využívat svých schopností (3). Na smysl a informaci se zaměřuje intelektuální podpora (1) – ta tvoří rámec pro výzvy. Prostředí dítěti zprostředkovává motivaci (5), aby svého potenciálu solidně využilo. Takovým vzájemným ovlivňováním se může nadání plně rozvíjet (Landau, 2007).

Když budou rodiče a učitelé dítěti poskytovat určitou míru svobody a jistoty, získá tak sílu stát si za tím, že **může** být nadané (2 – 3, 6 – 4). Rodiče a učitelé také dítě mohou intelektuálně podněcovat k tomu, že **chce** být nadané (1 – 3, 6 – 5). Pokud je dítě stimulováno pouze kognitivně, jeho osobnost zůstává nezralá. Naopak pokud je dítě stimulováno pouze emocionálně, dojde k intelektuální frustraci. Z toho vyplývá, že aktualizovat nadání dítěte dokáže souhra mezi jeho schopnostmi a prostředím, které jej podněcuje jak na kognitivní, tak i na emocionální úrovni (Landau, 2007).

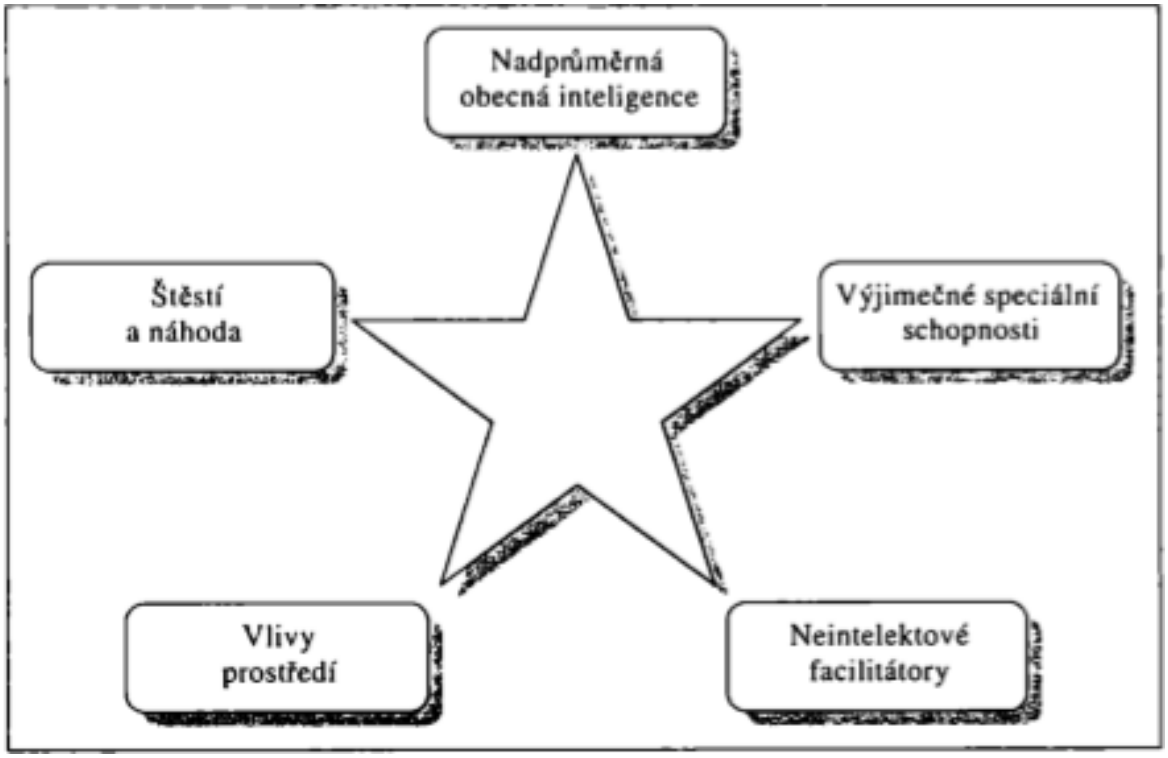
1.3.2 Hvězdicový model nadání

Autorem hvězdicového modelu je Abraham J. Tannenbaum, který vychází ze skutečnosti, že pro úspěch nadaného je zapotřebí nejen speciálních schopností a vlastností, ale také vnějších událostí (Portešová, 2003). Sám Tannenbaum (1986, s. 34) tvrdí, že: *„vnitřní kvality jedince potřebují speciálním způsobem interagovat s vhodnými vnějšími podmínkami, aby se tak mohla vytvořit magická směs nadání“*.

Model tvoří 5 psychologických a sociálních vazeb:

- nadprůměrná obecná inteligence
- výjimečné speciální schopnosti
- neintelektové facilitátory
- vlivy prostředí
- štěstí a náhoda

Kombinace všech zmíněných 5 faktorů přináší úspěch, ale neúspěch může zavinit selhání pouze jednoho z nich (Portešová, 2003).



Obrázek č. 2: Hvězdicový model Tannenbauma (Portešová, 2003).

Obecná inteligence je Tannenbauem definována jako g faktor, reflektovaný v testech obecné inteligence. Avšak připouští, že jednotlivé oblasti talentu vyžadují různou míru obecné inteligence.

Speciální schopnosti a především jejich odhalení je důležité u jedinců s vysokým IQ, neboť je bezvýznamné být talentovaný v obecné inteligenci. Za speciální schopnost lze považovat např. schopnost řešit matematické problémy nebo analýza úrovně znečištění prostředí. Nadání se tedy musí vztahovat k určité oblasti lidské činnosti.

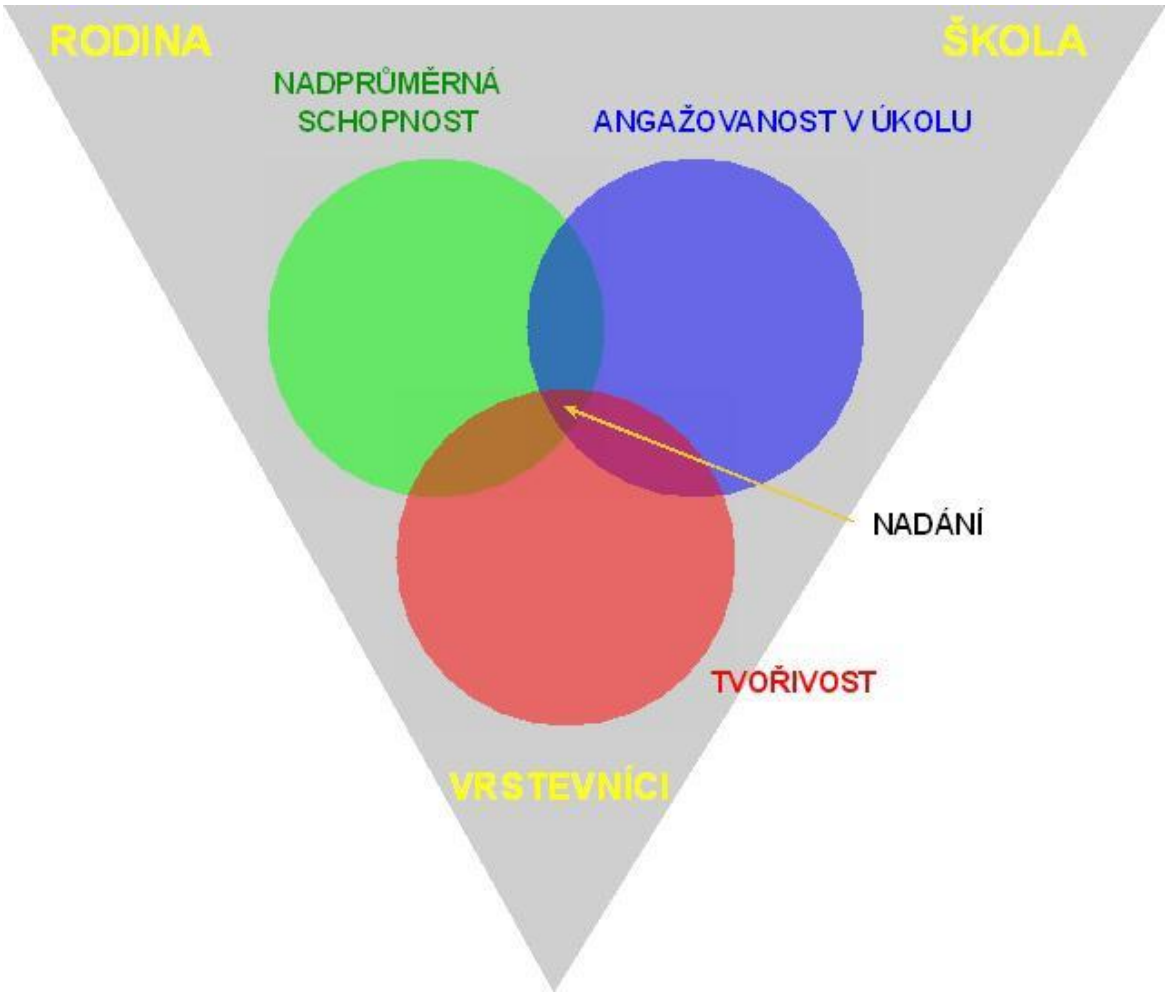
Neintelektové faktory jsou těžko měřitelné, neboť lze obtížně odlišit, které osobnostní vlastnosti jsou za výkon zodpovědné a do jaké míry. Mezi neintelektové faktory patří zejména motivace, důvěra ve své schopnosti, síla charakteru, sebepojetí atd.

Vnější vlivy – primárním vnějším faktorem je rodina, škola a vrstevníci. Vnějším vlivem je také kulturní klima, které když je vyprahlé, brání v rozkvětu jakékoliv lidské schopnosti. Dále záleží na dějinné etapě – dnes je za nadání považováno něco jiného než v minulých epochách a než v budoucnosti – každá dějinná etapa disponuje sankcemi a ukazuje své potřeby. Na existenci lidského potenciálu odpovídá odlišně každá sociální struktura.

Faktory štěstí a náhody jsou komplexní skutečnosti, které talent pomohou buď protlačit vpřed, nebo jej mohou zcela potlačit. Například je jednodušší predikovat úspěšnost ve škole, než v pozdějším životě. Svoji roli zde sehrává také ekonomika, vlastní zdraví, rodina, sociální události a další (Portešová, 2003).

1.3.3 Vícefaktorový model nadání

Mönksův vícefaktorový model nadání vychází z modelu 3 kruhů od J. Renzulliho, který bere v potaz pouze individuální faktory: nadprůměrná schopnost, tvořivost a angažovanost v úkolu. Mönks k nim na základě svých zkušeností přidává opomíjené faktory sociálního prostředí: rodina, škola a přátelé. Výsledkem je snaha o sjednocení pedagogických, vývojových, psychologických a sociálních hledisek (Machů, 2010). Vznik a vývoj nadání jsou dle Mönkse z velké části závislí na podporujícím prostředí (Portešová, 2000).



Obrázek č. 3: Mönksův vícefaktorový model nadání (Portešová, 2000).

1.3.4 Diferencovaný model nadání a talentu

Gagné rozlišuje nadání a talent, kdy nadání definuje jako přirozenou schopnost podávat nadprůměrný výkon v jedné či více oblastech, naopak talentem rozumí rozvinutou schopnost, získanou pomocí systematické průpravy. Obecné nadání rozděluje do čtyř základních skupin: vlohy intelektové, tvořivé, socioafektivní a senzomotorické. Každá z těchto skupin se dále realizuje v určitých schopnostech (Machů, 2010).

Intelektové vlohy

- fluidní a krystalická inteligence
- verbální a prostorová paměť
- metakognice
- usuzování

- smysl pro pozorování

Tvořivé vlohy

- imaginace
- originalita
- invence (u řešení problémů)

Socioafektivní vlohy

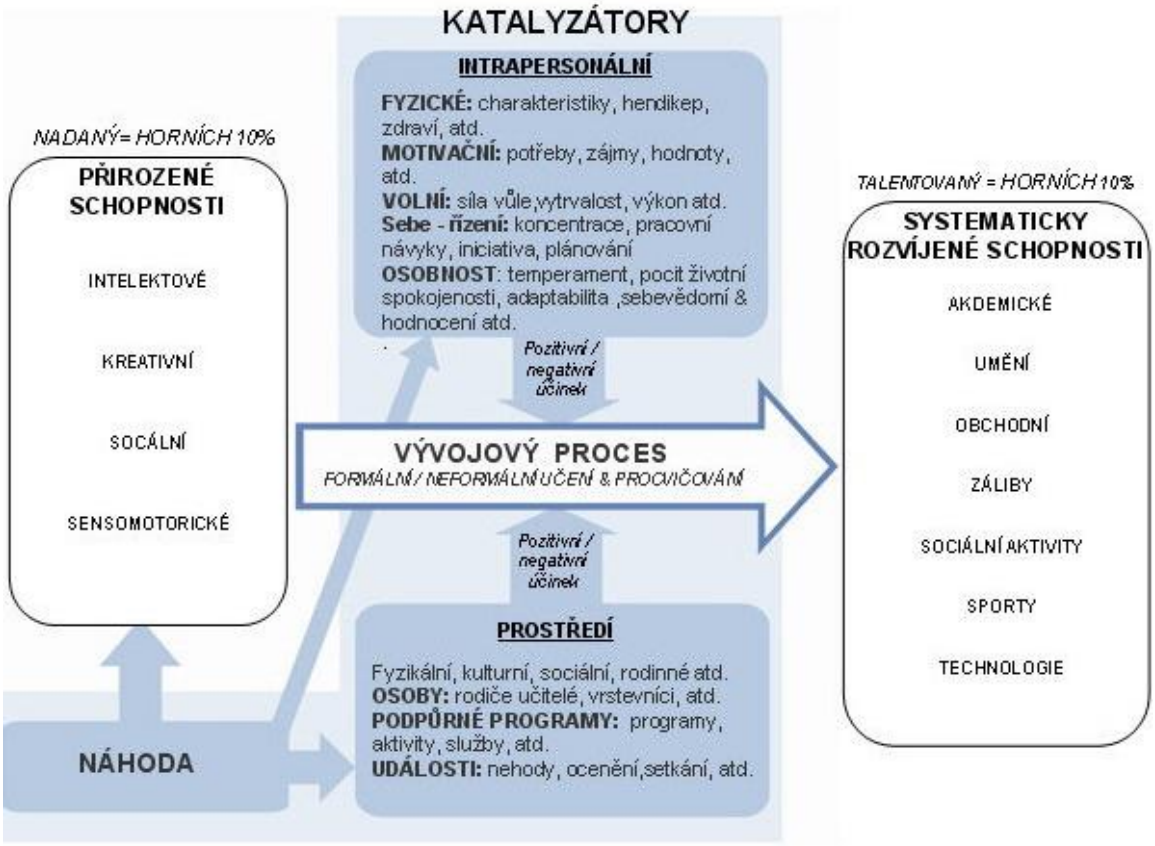
- vliv (přesvědčování)
- komunikace (empatie)
- sociální inteligence

Senzomotorické vlohy

- vizuální, auditivní, taktilní, atd. (senzorické schopnosti)
- síla, výdrž, koordinace a reflexy (motorické schopnosti)

Mezi systematicky rozvíjené schopnosti náleží: akademické (např. humanitní vědy, jazyky), umění (např. hudební), obchodní (např. management), záliby (např. šachy), sociální aktivity (např. veřejné vystupování), sporty (individuální a skupinové), technologie (Portešová, 2000).

Mezi přirozené a systematicky rozvíjené schopnosti Gagné umístil katalyzátory intrapersonální a prostředí, které kladně nebo záporně ovlivňují výskyt talentu, viz Obrázek č. 3.



Obrázek č. 3: Gágného diferencovaný model nadání a talentu (Portešová, 2000).

2 Nadané dítě

Nadané dítě je velice široký pojem, pod kterým si každý představí něco jiného. I když je těchto charakteristik celá řada, snažím se proto popsat alespoň ty základní. Je však nutno podotknout, že každé dítě má své individuální zvláštnosti, proto není výskyt níže uvedených charakteristik stěžejní pro odhalení nadání.

2.1 Charakteristika nadaného dítěte

Dříve se věřilo, že lze talent odhalit na základě charakteristik, avšak hypotéza o vzájemné souvislosti nadání a určitých osobnostních rysů zůstala nepodložená. Přesto se ukázalo jako výhodné charakterizovat alespoň orientačně nejtypičtější vlastnosti nadaných dětí, zejména v období předškolního a školního věku, pro poradenské a pedagogické účely. Níže uvedené obecné osobnostní charakteristiky se mohou objevovat v různých vývojových obdobích, přičemž nadané dítě nemusí disponovat všemi projevy, naopak zárukou určení talentu není pouze jejich výskyt. Eva Machů se ve své knize pokusila charakteristiky nadaných dětí shrnout a uspořádat do tří okruhů: kognitivní charakteristiky, afektivní charakteristiky a psychomotorika (Machů, 2010).

Kognitivní charakteristiky

- **Bohatá slovní zásoba** již v raném věku, velmi rychle se rozšiřující. Dítě si rychle osvojuje gramatická pravidla, sestavuje složitější větné konstrukce, správně používá cizí slova. Celkově se bohatá slovní zásoba, rozvinutá řeč a způsob vyjadřování často stávají překážkou při komunikaci s vrstevníky, neboť je pro ně nesrozumitelná.
- Nadané dítě má **schopnost abstrakce a generalizace**, kdy zdánlivě nesouvisející věci spojuje do smysluplných celků, a společně s kreativitou mu pomáhá v produkci originálních výtvorů.
- Díky **rozvinutým metakognitivním schopnostem** jsou nadaní žáci uvědomělí ve vlastních strategiích při učení a řešení problému, dokážou plánovat, monitorovat a hodnotit své myšlení.
- **Kritické myšlení** – nadané děti mají tendence polemizovat a pochybovat o předložených informacích.

- Nadaní jedinci se vyznačují **flexibilitou a originalitou v myšlení**, expresivností v názorech a jejich vyjadřování. Mají bohatou fantazii, představivost a snaží se o jedinečnost ve své práci.
- Nadaní žáci překypují **smyslem pro humor**, který zřejmě vychází z verbální inteligence a schopnosti generalizace poznatků. Mnohdy jsou však humorné výroky pro většinu spolužáků nepochopitelné.
- Řada nadaných dětí projevuje velký zájem o **čtení**, písmena a čísla. Ovládají abecedu a spojují písmena ve slova již v raném věku. Čtení před čtvrtým rokem života je podle některých odborníků považováno za znak výjimečného nadání. Avšak je nutno rozlišovat, zda děti ke čtení vede jejich opravdový zájem, nebo ambiciózní rodiče.
- Nadaní jedinci mají vynikající **paměť** a jsou dobří pozorovatelé, kteří si dlouhodobě zapamatují i drobné detaily. Před klasickým memorováním však upřednostňují logickou paměť.
- V oborech, o které se zajímají, dosahují nadaní jedinci hlubokých **znalostí**, někdy až na expertní úrovni. Naopak v jiných předmětech či oborech mohou selhávat.
- **Záliby a koníčky** jsou u nadaných dětí spíše intelektuálního rázu. Zajímají se např. o encyklopedie, atlasy, počítače a šachy. Mezi oblíbená témata patří zvířata, příroda (vesmír, lidské tělo), dopravní prostředky a historie (válečné strategie).
- Typická je pro rozumově nadané dlouhodobá **koncentrace pozornosti**, která se projevuje již v útlém věku. Mnohdy se dítě do problému ponoří natolik, že nevnímá ostatní věci kolem sebe.
- **Pracovní tempo** je u nadaných dětí závislé na používané učební aktivitě. Při vybavování aplikace znalostí – vyvozování, jsou mezi nejrychlejšími ve třídě. Naopak u aktivizujících metod s prvky kritického, tvořivého a problémového myšlení jsou nadaní žáci mezi posledními, což má souvislost s hlubším přístupem k problematice (Machů, 2010).

Afektivní charakteristiky

Denní snění je v případě nadaných dětí považováno za konstruktivní, neboť se při něm dítě více ponoří do problému. Z předávaného informačního procesu mu nic neuniká.

V oblasti **motivace** většinou převažuje vnitřní nad vnější.

Pro nadané děti je typická neobyčejná **aktivita**, živost a potřeba něco poznávat a objevovat. V práci se vyznačují velkým zaujetím a nasazením, mají rády výzvy, které je motivují. Proto si většinou vybírají náročnější varianty úloh či cvičení. Když se ale jedná o činnosti, které je nezajímají, tak se příliš nevysilují.

Nadaní jedinci bývají **přecitlivělí a smyslově vnímaví** vůči věcem, které ostatní nevidí či je přehlíží (Machů, 2010).

Psychomotorika

Hrubá motorika – některé nadané děti upřednostňují intelektuální činnosti před pohybovými aktivitami, jiné jsou naopak hyperaktivní, tudíž potřebují pravidelný pohyb.

Jemná motorika – nadané děti mívají obtíže se psaním. Jejich písmo působí neúhledným dojmem, i když má jejich grafický projev jednoznačné rysy intelektové vyspělosti. Jelikož nadaní jedinci píší rádi, upřednostňují psaní na počítači (Machů, 2010).

2.2 Asynchronie ve vývoji nadaného dítěte

Asynchronie neboli nerovnoměrnost ve vývoji nadaného dítěte je evidentní hned v několika oblastech:

1. **Intelektově – motorická:** jedná se o rozpor mezi rozumovým a tělesným vývojem, kdy se mohou objevit nadprůměrné výkony v jedné oblasti a ve druhé naopak podprůměrné výkony.
2. **Intelektově – senzomotorická:** nesoulad mezi rozumovými schopnostmi, např. naučit se brzy číst a těžkostmi při nácviku písma. Dítě brzy mluví, čte, počítá, má vyspělé myšlení, ale úroveň jeho grafomotorického projevu je slabší (psaní, kreslení atd.). Potýká se s různě velkými obtížemi při nácviku písma a koordinací pohybů ruky. Výrazněji se to může projevit při nástupu do školy, a to zejména u chlapců. Nerovnoměrnost v této oblasti může přetrvávat i do dalších vývojových období.
3. **Intelektově – verbální:** rozdíl mezi rychlostí, originalitou a pružností myšlení a mezi verbalizačními dovednostmi dítěte, kdy má potíže vyjádřit všechen obrovský rozsah svých myšlenek. Tento rozpor může způsobit mnohá nedorozumění mezi

dětmi a dospělými, protože se těžko rozlišují děti s nízkou úrovní myšlení, s menší myšlenkovou kapacitou od nadaných s disharmonickým vývojem. Někdy se nadané děti snaží vyjádřit své myšlenky co nejrychleji a začnou koktat, což způsobuje obrovský rozsah myšlenek a menší možnost verbalizačních schopností.

4. **Intelektově – emocionální:** při vysoké úrovni intelektových schopností se u nadaných projevuje emocionální a sociální nezralost. Sice dokážou rozpoznat a zpracovat specificky náročné situace, ale emocionálně je nedokážou zvládnout. Často se v rámci posuzování nadání mluví o emocionální nezralosti, což většinou souvisí se zvýšenou vnímavostí a citlivostí či dalšími formami reagování, které pro běžnou populaci dětí stejného věku nejsou typické.
5. **Intelektově – sociální:** na jedné straně menší schopnost v oblasti socializace, budování dobrých sociálních kontaktů a vztahů s vrstevníky a na straně druhé zvýšená potřeba komunikace se staršími dětmi – stejného mentálního věku či s dospělými. Sociální oblast i úroveň komunikace nadaných je ovlivněná jejich kritičností a neuznáváním autorit, neboť vysoká úroveň rozumových schopností a emocionálního prožívání má velký vliv na uvědomění si kvalitativních odlišností od normy, a tím se nadané děti stávají zranitelnějšími (Laznibatová, 2001).

Podle míry výskytu výše uvedených projevů se nadané děti potýkají s různě závažnými nevýhodami. L. Silvermanová zdůrazňuje, že asynchronní vývoj osobnosti může vytvářet jakousi půdu pro vznik problémů. Ovšem pokud škola zajistí dobré podmínky, nemusí mít nadaný žák se svými výkony žádné větší problémy co se plnění požadavků a nároků školy týče. Pokud se u nadaných dětí berou v potaz pouze aspekty rozumových schopností a výkonu ve škole, tak se některé specifické projevy osobnosti nemusí odhalit a zůstávají skryté. Přitom hrají během podávání výkonů ve škole důležitou roli a mohou ovlivňovat celkové hodnocení nadaného žáka. Tyto specifické projevy nadaných dětí se objevují v osobnostní, sociální a emocionální oblasti, které škola mnohdy nezohledňuje (Silvermanová; Winnerová in Laznibatová, 2001).

V předškolním věku bývá nadané dítě často označováno za rozmazlené, přecitlivělé či nevychované, později ve škole jako nezralé a problémové. Proto je velice důležité specifika v osobnostní, emocionální a sociální oblasti rozpoznat, neboť oproti jakémukoli výkonu nadaného dítěte stojí vždy v pozadí (Roedellová a kol. in Laznibatová, 2001).

3 Zahájení vzdělávání u dětí s akcelerovaným kognitivním vývojem

Laznibatová ve své knize Nadaný žiak na základnej, sjednej a vysokej škole uvádí, že se potýkala s negativními názory a předsudky ohledně vyhledávání a vzdělávání nadaných dětí. Je názoru, že období mýtů o vzdělávání nadaných skončilo, a že je mezi odborníky víceméně překonaný zejména „mýtus o zachování dětství“. Naopak nastal zájem o vzdělávání nadaných dětí a to od nejnižších věkových skupin. Také převážná většina rodičovské veřejnosti připisuje vzdělávání dětí od útlého věku náležitý význam (Laznibatová, 2012).

Potvrdilo se, že s identifikací a podporou nadaných dětí je důležité začít co nejdříve – v raném věku. Zodpovědní rodiče podle toho jednají a častěji chodí pro rady k psychologům (Laznibatová, 2012).

3.1 Rozumově nadané dítě v předškolním věku

Nadané děti v předškolním věku vykazují vytrvalost v činnostech, které jsou pro ně zajímavé a svoje zájmy rozvíjejí zejména v rozumové oblasti. Velmi rychle si osvojují čtení, psaní, počítání, disponují výbornou pamětí a koncentrací pozornosti zejména ve své dominantní zájmové oblasti – např. příroda, zeměpis, zvířata atd. (Laznibatová, 2012).

Již v předškolním věku se objevují specifika vývoje rozumově nadaných dětí, které se od svých vrstevníků liší např. v lehkosti učení, v mimořádné vnitřní motivaci, šířce a intenzitě zájmů, ve výsledcích své činnosti atd. Odrazem předčasně vyspělých či kvalitativně odlišných rozumových schopností jsou následující projevy:

- dlouhodobá koncentrace pozornosti pro oblast, která je zajímá
- akcelerace řečového vývoje, bohatá slovní zásoba, adekvátní užívání abstraktních pojmů
- výborná paměť
- vysoká vnitřní motivace a zájem o intelektuální činnosti
- zvědavost, zájem něco řešit, objevovat a zjišťovat

- rychlé učení
- živá představivost
- již od útlého věku zájem o čísla a písmena
- čtení, psaní a počítání si osvojují na základě vlastní motivace
- nadšení pro nějakou z oblastí poznání (zeměpis, astronomie atd.)
- vyhledávání a zpracovávání informací (Laznibatová, 2012).

Vedle rozumové oblasti se nadání projevuje také v oblasti osobnostní, pro kterou jsou typické znaky jako: samostatnost, zájem o oblasti jako náboženství, smrt atd., projevování vlastních názorů a na všechno odpověď „já sám“. Dále je typickým znakem perfekcionismus – snaha podat nejlepší možný výkon, problematický postoj vůči autoritám, zpochybňování platných pravidel, dobré argumentační schopnosti, horší přizpůsobivost, nižší komunikační a sociální schopnosti při zařazení se do kolektivu (Laznibatová, 2012).

Rozumově nadané děti jak v předškolním věku ve školce, tak ani později ve škole mnohdy nenajdou kamaráda se stejnými zájmy. Proto se často stahují do svého vnitřního světa a mohou tak působit poněkud uzavřeně a introvertně (Laznibatová, 2012).

Co se komunikačních schopností týče, tak nadané děti lépe komunikují se staršími dětmi stejných zájmů nebo s dospělými než se svými vrstevníky, dětmi stejného věku (Laznibatová, 2012).

Dalším charakteristickým znakem nadaných dětí je extrémní senzitivita. Již v raném věku dokážou prudce reagovat na fyzický kontakt, slova, na neznámé lidi, ale také na pachy (pot), některá jídla a další podněty. Později ve škole reagují citlivě např. na změnu učitele, třídy, dále na poznámky a na své hodnocení (Laznibatová, 2012).

3.2 Zralost a připravenost rozumově nadaného dítěte pro základní vzdělávání

Jelikož se téma diplomové práce týká předčasného zahájení školního vzdělávání, zaměřím se nejprve na oblasti školní zralosti a připravenosti, které jsou předpokladem pro nástup do

školy a po té zmíním možnosti akcelerace ve vzdělávání, které jsou určeny právě pro rozumově nadané děti.

3.2.1 Školní zralost a připravenost

Vstup do školy představuje nejen vývojový úkol, ale zároveň nárok a zátěž, neboť hodnota školního vzdělání vzrostla a učitelé i rodiče dítě celkově hodnotí také podle toho, jak si vede ve škole. Otázkou školní zralosti se zabýval např. i J. A. Komenský, který ve svém Informatoriu školy mateřské doporučoval jako nejvhodnější věk pro vstup do školy 6 let se zřetelem na individuální rozdíly mezi dětmi (Šturma, 1995).

Pojem školní zralost znamená: *„dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojovat školní znalosti a dovednosti. Je to jev komplexní. Termín zralost bývá spojován se spontánním vývojem, biologickým zráním příslušných struktur a funkcí. Vývoj však vždy probíhá v interakci s vnějším prostředím, se záměrným i nezáměrným ovlivňováním i podněcováním v prostředí, v němž dítě vyrůstá“* (Šturma, 1995, s. 209). Naopak autorky Bednářová a Šmardová (2010) vymezují školní zralost poněkud obecněji, jako stupeň vývoje ve fyzické, mentální a emocionálně-sociální oblasti, kdy je dítě schopno účastnit se výchovně-vzdělávacího procesu bez větších obtíží, pokud možno s radostí a dychtivostí.

Mezi základní oblasti školní zralosti patří:

1. **Tělesný vývoj a zdravotní stav** – i když váha a výška nejsou prvořadým ukazatelem školní zralosti, je třeba brát je v úvahu, protože např. drobná tělesná konstituce může způsobovat nižší odolnost vůči psychofyzické zátěži, snadnější unavitelnost a posměch ze strany větších a silnějších spolužáků, zejména pokud je dítě navíc neobratné a bojácné. Komplikaci představuje častá nemocnost, která dítěti znesnadňuje plynulou a pozvolnou adaptaci na nové prostředí, navazování nových vztahů a kamarádství, naopak způsobuje únavu a absenci ve škole, čímž je dítě ochuzeno o výklad učitele a procvičování látky s ostatními spolužáky.
2. **Úroveň vyspělosti kognitivních funkcí** – je spolu s rovnoměrností vývoje v jednotlivých oblastech důležitým předpokladem pro zvládnutí trivia. Mezi kognitivní předpoklady patří následující schopnosti:

- **vizuomotorika a grafomotorika** – jsou podmínkou a předpokladem pro psaní. Důležité je, aby si dítě už v předškolním věku upevnilo správný úchop a postavení ruky, což ovlivňuje plynulost pohybu při kreslení či psaní.
- **řeč** – ve škole jsou na ni kladeny vysoké nároky. Pro dítě je důležité mluvenému rozumět, aby chápalo, co se po něm vyžaduje a rozumělo výkladu učitele. Prostřednictvím řeči dítě sděluje, co si myslí, dále je řeč důležitá pro soužití a postavení v kolektivu.
- **sluchové vnímání** – má zásadní význam pro rozvoj řeči. Žádoucí je rozvoj sluchové paměti, schopnosti lokalizace zvuku, vnímání rytmu atd.
- **zrakové vnímání** – ovlivňuje vizuomotoriku, prostorovou orientaci, rozvoj řeči, myšlení i základních matematických představ. Je důležité pro rozpoznávání číslic, písmen, dále pro čtení, psaní a počítání. Předškolní dítě by mělo umět rozpoznat základní barvy, rozlišit figuru a pozadí, vyhledávat odlišný obrázek od ostatních např. velikostí a tvarem, posuzovat odlišnost a shodnost obrázků, kreslit či dokreslovat obrazce podle vzoru atd.
- **vnímání prostoru** – ovlivňuje čtení, psaní, orientaci v mapách a notových zápisech, matematiku a geometrii, dále se promítá i do tělesné a výtvarné výchovy.
- **vnímání času** – orientace v čase je podmínka pro uvědomování si nejen časové posloupnosti, ale také posloupnosti úkonů při běžných činnostech (sebeobsluha) a odhadu času pro splnění úkolů.
- **základní matematické představy** – z tzv. předčíselných představ se časem utváří číselné představy (chápání čísla, číselné řady a operace, určování počtu prvků). Nejprve dítě porovnává (malý – velký), třídí podle barvy, druhu, velikosti, tvaru, později podle dvou a více kritérií a pozná, co do skupiny nepatří. Důležitá fáze je řazení podle velikosti a množství.

3. **Úroveň pracovních předpokladů a návyků** – tzv. práceschopnost je podmíněná zralostí centrální nervové soustavy, dále souvisí se zralostí osobnosti a výchovou. Je užitečné vést dítě k tomu, aby respektovalo určitá pravidla a plnilo si své povinnosti (např. uklízení hraček, pomáhání v domácnosti). Pokud dítě nebude ponecháváno nudě, ale umožníme mu do sytosti si pohrát a budeme v něm zároveň probouzet zájem např. o rukodělné činnosti, pomáháme mu tím rozvíjet jeho

záměrnou koncentraci pozornosti. Dítě by se také mělo naučit snášet prohru, spolupracovat s ostatními a uvědomovat si, že je třeba daný úkol dokončit atd.

4. **Úroveň emocionálně-sociálních schopností** – obsah tohoto kritéria je obtížné vyjádřit, neboť je každé dítě jiné. Obecně se však očekává věku přiměřená míra emocionální stability, odolnosti vůči frustraci, sebeovládání a zvládání emocí. Neméně důležitá je sociální vyspělost, adaptabilita a určité sociální dovednosti. Např. odloučení od rodiny na určitou dobu, respektování cizí autority, začlenění se do skupiny vrstevníků, umět spolupracovat, ovládat pravidla slušného chování atd. (Bednářová & Šmardová, 2010).

U dětí, které jsou školsky nezralé, se objevuje dráždivost, emoční labilita, horší soustředěnost a zvýšená unavitelnost, což znesnadňuje jak adaptaci na školu, tak plnění jejích požadavků (Vágnerová, 2012).

Zejména pedagogická veřejnost rozlišuje kromě školní zralosti také školní připravenost, která zahrnuje kompetence, jež dítě rozvíjí prostřednictvím učení a sociálních zkušeností. Jedná se o kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické (Bednářová & Šmardová, 2010). Vágnerová (2012, s. 258) školní připravenost vnímá takto: *„Jde o postoj ke škole a o hodnotu, jakou rodina přičítá školnímu vzdělávání, důležitá je i úroveň sociální připravenosti dítěte, jeho sociální dovednosti, které škola považuje za samozřejmé a od svých žáků je vyžaduje“*.

Podle Golemana (1997) závisí připravenost dítěte na školní docházku na jedné z nejzákladnější znalosti, a to na znalosti jak se učit. Zde je sedm aspektů této schopnosti:

1. **Sebevědomí** – dítě by mělo mít pocit, že své pohyby a chování plně kontroluje a zvládá. Je pro něj důležitá představa, že pokud se do něčeho pustí, tak se jeho snaha setká s úspěchem.
2. **Zvídavost** – pocit, že dozvídat se nové věci a učit se je dobré a příjemné.
3. **Schopnost jednat s určitým cílem** – s uvědomováním vlastních schopností souvisí přání a snaha ovlivňovat dění a jednat vytrvale.
4. **Sebekontrola** – schopnost ovládat své chování způsobem odpovídajícím věku.
5. **Schopnost pracovat s ostatními** – jak dítě dokáže být chápáno ostatními a jak ostatním rozumí.
6. **Schopnost komunikovat** – má souvislost s důvěrou v lidi kolem sebe. Dítěti je příjemné sdílet činnosti s ostatními dětmi či dospělými.

7. **Schopnost spolupracovat** – nalézt při činnosti s ostatními rovnováhu mezi svými a jejich potřebami.

3.3 Možnosti akcelerace ve vzdělávání

„Výzkumy ukazují, že nadané děti zvládají na základní škole už před vstupem do příslušného ročníku 35 – 50 % učební látky, která se bude probírat. Proto se ve škole mohou často nudit. Tehdy vzniká nebezpečí, že dojdou k závěru, že učení je vždy jednoduché, úspěch zaručen a studium jde bez práce“ (Šťáva a kol., 2012, s. 11). S tímto tvrzením se objevuje otázka, jak tedy rozumově nadané děti vzdělávat a zajistit, aby se ve škole nenudily a neztrácely tak motivaci k učení. Řešením často bývá tzv. akcelerace ve vzdělávání. Těchto možností je více, zde je jejich základní členění.

Dvě základní kategorie akcelerace vymezují Assoulinová, Marronová a Colangelo (2014) – jedná se o **obsahovou akceleraci**, kdy žák dochází do ročníku, který odpovídá jeho chronologickému věku, ale jsou mu zadávány individuální úkoly, které odpovídají obtížností i obsahem učiva vyšším ročníkům. Druhým typem je **ročníková akcelerace**, kdy je žák vzděláván se staršími dětmi ve vyšším ročníku. Dílčím druhem ročníkové akcelerace je předčasné zahájení školní docházky nebo přeskočení ročníku v průběhu školní docházky. Obě kategorie akcelerace mají své výhody i nevýhody. Jakýmsi kompromisem je, že se nadaný žák vzdělává ve třídě se svými chronologickými vrstevníky a do vyššího ročníku dochází na výuku jen několika předmětů.

Jana Jurášková (2006) rozlišuje dva základní přístupy ve vzdělávání nadaných, a to akceleraci a obohacení. Akceleraci dělí podobně jako Assoulinová a kol. – na vnější a vnitřní. Vnější akcelerace odpovídá ročníkové akceleraci a vnitřní naopak obsahové akceleraci, které byly vymezeny výše.

Do **vnější akcelerace** zahrnuje:

- dřívější zaškolení dítěte – zahájení školní docházky před 6. rokem
- přeskočení některého ročníku
- kompromisní vyučování – žák se účastní vyučování jednoho či více předmětů ve vyšších ročnících.

Mezi **vnitřní formy akcelerace** patří:

- teleskopie – redukce času, který je potřebný k osvojení učiva stanoveného učebními osnovami. Teleskopie tedy umožňuje zvládnutí učiva dvou ročníků v rámci jednoho školního roku.
- kompakce – zefektivnění času při osvojení si obsahu učiva. Žák demonstruje, co už z daného učiva ovládá a může si uvolnit čas pro práci na rozvíjejících aktivitách dle vlastního zájmu.

Obohacení znamená prohloubení a rozšíření učiva nad rámec učebních osnov. Aby se však získal čas pro obohacení, uskutečňuje se před tím akcelerace ve formě teleskopie či kompakce (Jurášková, 2006).

I když se běžně uplatňuje při ročníkové akceleraci urychlení o jeden rok, jsou možné i výraznější změny, mezi které patří radikální akcelerace, kdy student ukončí střední školu o 3 a více let dříve, než je běžné. Je samozřejmé, že se takové opatření týká pouze extrémně nadaných studentů, navíc v praxi se tohle vzdělávací opatření skoro vůbec nepoužívá (Gross & van Vliet, 2005).

Celkově akcelerace představuje zvýšenou míru zátěže jak pro dítě, tak pro vyučující. Díky ní se ale nadaný žák vyhne bezpředmětnému opakování učiva, monotónní práci a nudě, naopak se úroveň studia přiblíží jeho schopnostem a dovednostem a získává tak prostor, který může využít pro své zájmy. Tím se zvyšuje jeho motivace a možnost trávit čas s intelektuálními vrstevníky. Bohužel se v průběhu dalšího studia mohou projevovat emocionální problémy, neboť tito žáci jsou oproti svým spolužákům fyzicky a emocionálně nezralí, a proto může docházet až k izolaci nadaného žáka, protože je svými spolužáky odmítán (Novotná, 2004).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl práce a výzkumné otázky

V této kapitole vymezím cíl práce a výzkumné otázky, které souvisí se samotným názvem diplomové práce.

4.1 Cíl práce

Cílem předkládané diplomové práce je zjistit a popsat, jak rodiče zpětně nahlíží na předčasné zahájení školní docházky u svých rozumově nadaných dětí, co rodiče k tomuto rozhodnutí vedlo a jaké byly reakce okolí.

4.2 Výzkumné otázky

Vzhledem k oblastem, na které jsem se během rozhovorů zaměřovala a k cíli diplomové práce, jsem stanovila následující výzkumné otázky:

VO 1: Na čem rodiče pozorovali, že se jejich dítě po rozumové stránce vyvíjí rychleji než jiné děti stejného věku?

VO 2: Jaké mají rozumově nadané děti vztahy se svými vrstevníky?

VO 3: Jaké jsou zájmové preference rozumově nadaných dětí?

VO 4: Jak rodiče vnímají nadání svého dítěte?

- Jakou mají rodiče představu o budoucnosti svého rozumově nadaného dítěte?

VO 5: Co vedlo rodiče k tomu, aby začali uvažovat o předčasném zahájení školní docházky u svého dítěte?

- V čem rodiče spatřují výhody a nevýhody tohoto rozhodnutí?
- Jaké byly reakce okolí na předčasné zahájení školní docházky?

5 Popis zvoleného metodologického rámce a metod

Tato část práce popisuje samotný výzkum, jeho metodu a metodu, jakou byla data sesbírána a zpracovávána. Neopomenula jsem ani etické problémy a způsob jejich řešení.

5.1 Metoda výzkumu

Jako metodu výzkumu jsem zvolila kvalitativní přístup. Vzhledem k výzkumnému cíli diplomové práce spatřuji kvalitativní přístup vhodnější z důvodu menšího odstupu výzkumníka od respondentů a přístupnějšího získání intimních informací.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a prezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu" (Švaříček & Šeďová, 2007, s. 17).

5.2 Metoda sběru dat

K získávání dat jsem použila metodu polostrukturovaného rozhovoru, který se řadí mezi základní dva typy hloubkového rozhovoru a vyznačuje se tím, že si tazatel nejprve vytvoří určité schéma, které je pro něj závazné. Nejčastěji se jedná o okruhy otázek, na které se bude účastníků ptát. Pořadí těchto otázek může tazatel upravovat, dále jsou některé pasáže ponechány zcela na něm, zejména co se znění a pořadí otázek týče. Naopak u některých částí, které mají formu plně strukturovanou, by měl tazatel striktně dodržovat jak znění, tak i pořadí otázek. Během rozhovoru tazatel pokládá doplňující otázky a téma rozpracovává do hloubky, která je přínosná vzhledem k cílům a výzkumným otázkám, které si předem stanovil (Miovský, 2006).

Metodu polostrukturovaného rozhovoru jsem zvolila pro jeho výhody: *„možnost kombinace prvků nestrukturovaného i strukturovaného interview činí z metody polostrukturovaného interview téměř ideální výzkumný nástroj pro oblasti aplikace většiny výzkumných plánů a v rámci kvalitativního přístupu"* (Miovský, 2006, s. 161). Mezi největší výhody patří možnost kladení doplňujících otázek a možnost volné, přirozené

komunikace. Tím lze dosáhnout větší výtěžnosti než při plně strukturovaném interview (Miovský, 2006).

Rozhovory byly rozděleny do šesti oblastí v návaznosti na cíl výzkumu a výzkumné otázky. První oblast se zabývá projevy nadání, kde rodiče vysvětlují, na čem pozorovali, že se jejich dítě po rozumové stránce vyvíjí rychleji, než jiné děti stejného věku. Druhá oblast se zaměřuje na povahové vlastnosti dítěte a jeho vztahy s vrstevníky, další oblast zjišťuje zájmové preference dítěte. Čtvrtá oblast je věnovaná rodině, zde rodiče popisují, co pro ně nadání znamená, zda tato skutečnost ovlivňuje jejich rodinný život a zda mají konkrétní představu o budoucnosti svého dítěte. Další část rozhovoru se zabývá okolím rodiny a jeho reakcemi na nadání. Poslední oblast se věnuje předčasnému zahájení školní docházky, kde zjišťuji, co rodiče k této volbě přimělo, zda měli pochybnosti a jak zpětně tohle rozhodnutí vnímají. Dále se v této oblasti zaměřuji na průběh školní docházky a spokojenost ve škole.

Rozhovorů se účastnilo celkem šest rodičů, z toho dva manželské páry. Dále jsem měla možnost zeptat se na několik otázek jedné rozumově nadané dívky. Celého rozhovoru se, společně s matkou, zúčastnil a sám o sobě vypovídal vysoce rozumově nadaný chlapec.

Všechny rozhovory byly zaznamenávány na diktafon, tudíž byla jistota zachycení přesných a pravdivých výroků respondentů a já se mohla více věnovat obsahu rozhovorů, které trvaly cca 1 -2 a půl hodiny, což záleželo zejména na sdílnosti respondentů a na jejich časových možnostech.

5.3 Metody zpracování a analýzy dat

Získané rozhovory byly upraveny transkripcí. Nejprve byly zvukové záznamy doslovně převedeny do textové podoby, kde jsou výpovědi respondentů psány kurzívou, zatímco mé otázky jsou psány běžným písmem a pro větší přehlednost odděleny novým řádkem. V další fázi byly osobní údaje a jména osob nahrazena fiktivními jmény a označeními. Dále proběhla redukce prvního řádu, v rámci které byla vymazána tzv. slovní vata, což jsou části vět, které nesdělují žádné informace. Poslední fází byla kontrola údajů, která proběhla pomocí opakovaných poslechů rozhovorů.

Pro účely výzkumného šetření byla jako výzkumný design zvolena případová studie. *„Detailní studium jednoho nebo několika případů je tradičně považováno za jeden*

z možných způsobů, jak porozumět složitým sociálním jevům" (Sedláček, 2007, s. 96-97). Konkrétně se jedná o intrinsitní případové studie, které se věnují případu kvůli němu samotnému. Výzkumník se snaží poznat vnitřní aspekty určitého případu, detailně popisuje jeho vybrané stránky (Hendl, 2008).

5.4 Etické problémy a způsob jejich řešení

Jak zmiňuje Ferjenčík (2000) ve své publikaci, na etiku by se v bádání nemělo rezignovat, proto jsem se řídila základními etickými principy, které v roce 1982 přijala Americká psychologická asociace (APA):

- respekt a ohled vůči účastníkům výzkumu
- právo na informace
- právo na soukromí a důvěrnost informací o účastnících
- právo odstoupit z výzkumu

Prvotní kontakt s respondenty uskutečnila zaměstnankyně pedagogicko-psychologické poradny, která rodičům telefonicky sdělila základní informace o mně a o mém výzkumu. V případě jejich souhlasu mi zaměstnankyně poskytla telefonní čísla účastníků. Dále jsem se s respondenty domlouvala sama, telefonicky, kdy jsem se jim představila a vysvětlila jim účel a přibližný obsah rozhovoru. Pokud mi dali svůj souhlas k poskytnutí rozhovoru, sjednala jsem si s nimi termín a místo schůzky. Ve všem jsem se snažila účastníkům přizpůsobit, aby se cítili příjemně. Někomu bylo milejší uskutečnit rozhovor v rámci návštěvy rodiny, někomu v oblíbené kavárně nebo na půdě pedagogicko-psychologické poradny.

Před zahájením rozhovoru byly respondentům předloženy písemné formuláře, ve kterých vyjádřili souhlas s anonymním zpracováním a zveřejněním informací o svém dítěti a také souhlas, aby mi pedagogicko-psychologická poradna umožnila nahlédnout do složek s informacemi o metodách a výsledcích vyšetření jejich dítěte. Informovaný souhlas byl dopředu konzultován s vedením pedagogicko-psychologické poradny, abych měla jistotu, že je pro nahlédnutí do spisů dostačující. Rodiče, tedy zákonní zástupci dítěte se mohli rozhodnout, zda mi souhlasy poskytnou. Na nikoho k účasti na výzkumu nebyl vyvíjen nátlak. Svůj souhlas potvrdili podpisem. Když jsem měla vyplněné informované souhlasy,

předložila jsem je v pedagogicko-psychologické poradně a mohla jsem tak za přítomnosti pracovnice nahlédnout do dokumentů.

Všichni účastníci výzkumu byli informováni o ochraně jejich soukromí a zaručené anonymitě. Tudíž byli srozuměni s tím, že veškerá jména osob, názvy organizací a měst budou zobecněna či pozměněna, aby nebylo možné účastníky výzkumu identifikovat. Rozhovory, které byly nahrávány na diktafon, byly po přepisu vymazány.

Získané údaje byly použity pouze pro účely diplomové práce.

S účastníky výzkumu jsem před tím ani potom nepřišla do styku a hranice vzájemného kontaktu byla dodržena.

6 Výzkumný soubor

V této kapitole jsou popsány strategie výběru výzkumného souboru a charakteristiky, kterými se vyznačuje.

6.1 Strategie výběru výzkumného souboru

Pro výběr výzkumného souboru byla použita nepravděpodobnostní metoda prostého záměrného výběru. Zvolená metoda podle Miovského (2006, s. 136): *„Spočívá v tom, že bez uplatnění dalších specifických metod či strategií vybíráme mezi potencionálními účastníky výzkumu (tj. účastníky splňujícími určité kritérium nebo soubor kritérií) toho, který je pro účast ve výzkumu vhodný a současně s ní také souhlasí“.*

Jelikož jsem si pro výběr výzkumného souboru stanovila požadavky, aby se jednalo o rodiče dětí, které předčasně zahájily školní docházku, a které během posouzení školní zralosti vykazovaly akceleraci v rozumovém vývoji, požádala jsem o pomoc nejmenovanou pedagogicko-psychologickou poradnu. Zde jsem v rámci odborné stáže, pod vedením psycholožky Mgr. Jany Flachowské, vyhledala potencionální účastníky výzkumu. Z dvanácti případů bylo do výzkumného souboru zahrnuto šest kandidátů. Vyřazeni byli rodiče dětí, kteří nyní s pedagogicko-psychologickou poradnou nejsou v kontaktu nebo jejich děti zahájily školní docházku dříve pouze o několik málo dnů. Výzkumný soubor tvořili účastníci, kteří splňují následující kritéria:

1. Účastník výzkumu je biologickým rodičem rozumově dítěte.
2. Dítě účastníka výzkumu bylo v době vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně rozumově akcelerované.
3. Dítě účastníka výzkumu zahájilo školní docházku předčasně.
4. Účastníka výzkumu neznám osobně
5. Účastník výzkumu souhlasí se zveřejněním poskytnutých informací

6.2 Charakteristika výzkumného souboru

Účastníky výzkumu se staly dva manželské páry a dvě matky, celkově tedy šest rodičů dětí, které byly před nástupem do školy rozumově akcelerované a následně zahájily školní docházku předčasně. Po opakovaných vyšetřeních v pedagogicko-psychologické poradně bylo u všech dětí zjištěno rozumové nadání. Jednalo se o pět dívek a jednoho chlapce. Pouze v jednom případě pocházelo dítě z neúplné rodiny.

Výzkumný soubor byl označen písmeny: A, B, C, D, E a F. Rodiče rozumově nadaných dětí byli označeni písmenem, které bylo přiřazeno jejich dětem/dítěti. Označení respondentů a základní charakteristiky výzkumného souboru viz Tabulka č. 1.

Respondent(i)	**Rodinný stav**	**Vzdělání**	**Pohlaví dítěte**	**Věk dítěte**	**Věk při nástupu do školy**
rodiče A,B,C	úplná rodina	matka vysokoškolské, otec střední s maturitou	dívka (A)	16 let	necelých 6 let
			dívka (B)	14 let	5 let a 9 měsíců
			dívka (C)	10 let	5 let a 9 měsíců
rodiče D	úplná rodina	matka vysokoškolské, otec střední s maturitou	dívka (D)	8 let	5 let a 3 měsíce
matka E	neúplná rodina	matka střední s maturitou, otec vysokoškolské	dívka (E)	8 let	5 let a 9 měsíců
matka F	úplná rodina	matka i otec střední s maturitou	chlapec (F)	17 let	5 let a 9 měsíců

Tabulka č. 1: Popis výzkumného souboru

7 Případové studie

Každá případová studie obsahuje úvodní charakteristiku rodiny a základní informace z analýzy dokumentů z pedagogicko-psychologické poradny. Dále je členěna do šesti oblastí: projevy nadání, povahové vlastnosti a vztahy s vrstevníky, zájmové preference, rodina a nadání, nadání a okolí, předčasné zahájení školní docházky, její průběh a spokojenost ve škole.

Rodiče A, B, C

Jedná se o úplnou rodinu, matka má vysokoškolské vzdělání - bakalářský titul z pedagogického oboru. Otec vystudoval gymnázium, dále zkoušel vojenskou vysokou školu či výpočetní techniku, ale studium nedokončil. V současné době společně oba studují bakalářský studijní program v oboru zahradnictví a vinařství, zároveň to vnímají jako společný zájem či projekt. Manželský pár má celkem tři dcery, přičemž všechny tři nastoupily do školy předčasně a u všech bylo potvrzeno nadání. Nejstarší dcera (A) má 16 let, prostřední (B) 14 let a nejmladší (C) 10 let.

Nejstarší dcera A byla v 5 letech a 8 měsících vyšetřena v pedagogicko-psychologické poradně na žádost rodičů ohledně předčasného zahájení školní docházky. Zde psychologové dospěli ke zjištění, že se dívka nachází v nadprůměrném pásmu inteligence s dílčími nezralostmi. Předčasné zahájení školní docházky bylo doporučeno za předpokladu, že se jí bude ze začátku třídní učitel více věnovat, což bylo doporučeno také v návrhu na IVP. Při opakovaném vyšetření v 7 letech a 4 měsících se dívka nacházela v pásmu zjevného nadprůměru, zejména v oblastech získávání a uchovávání informací, v logickém usuzování a pojmovém myšlení. Byl jí opět navržen IVP – obohacování a rozšiřování učiva především v matematice a prvouce. V 7 letech a 11 měsících dosahovala vysoce nadprůměrné rozumové vyspělosti, proto byla zahájena podpora nadání v podobě individualizace pedagogického přístupu, obohacování a rozšiřování učiva a doporučení pro akceleraci v matematice. V 8 letech a 10 měsících vykazovala dívka opět pásmo vysokého nadprůměru a probíhala akcelerace v matematice, kterou absolvovala ve vyšším ročníku. Naposledy byla vyšetřena v deseti letech, kde jí byla doporučena další akcelerace v matematice a klub zvídavých a nadaných dětí – Mensa. Jelikož po té nastoupila na víceleté gymnázium, IVP již nebyl potřeba, učitelé k ní přistupovali individuálně.

Prostřední dcera E byla stejně jako v případě své sestry vyšetřena na žádost rodičů kvůli posouzení školní zralosti. Vyšetření bylo uskutečněno, když bylo dívce 5 let a 6 měsíců. Byla zjištěna akcelerace mentálního vývoje v pásmu vysokého nadprůměru. Zrychlený byl především vývoj matematických dovedností. Jelikož byla školsky zralá ve všech oblastech, bylo jí jednoznačně doporučeno předčasné zahájení školní docházky a IVP – obohacování a rozšiřování učiva v českém jazyce, psaní, matematice a prvouce. Opakované vyšetření dívka absolvovala v 6 letech a 9 měsících – opět pásmo vysokého nadprůměru, tíhne k tvořivým aktivitám. Znovu jí byl navržen IVP, individualizace v jazycích a matematice. Jelikož se u ní, stejně jako u její starší sestry, projevilo rozumové nadání, docházelo vždy k obnově IVP, až do doby nástupu na víceleté gymnázium.

Nejmladší dcera C byla vyšetřena již ve 4 letech a 10 měsících z důvodu, že rodiče chtěli zjistit, zda je také rozumově nadaná a zda by mohla zahájit školní docházku dříve. Stejně jako její starší sestry, vykazovala vysoké nadprůměrné kognitivní schopnosti a byl jí doporučen předčasný nástup do školy a IVP. V 5 letech a 7 měsících opět vykazovala známky akcelerace v rozumovém vývoji. Dostala doporučení pro individualizaci výuky a pedagogického přístupu, rozšíření edukační nabídky v matematice, čtení a prvouce.

Projevy nadání

Otec: *„v podstatě jsme si toho nevšimli, že bychom si porovnávali děti na pískovišti – ta má rychleji bábovičku atd., ale když člověk chodí do školky, tak pozná, že se to dítě nudí“.* Z rozhovoru vyplynulo, že se nadání začalo projevovat zejména v předškolním věku – všechny dcery se ve školce později nudily, zvládaly číst, psát a počítat. Otec: *„to se samozřejmě projevovalo průběžně… tak samozřejmě jsme s děckama četli, že uměly nějaký ty písmenka, pak se ty knížky naučily a ve třech letech jako četly, ale spíš si text spojovaly podle obrázku“.* Matka dodává: *„s tím, že furt chodily a četly si, jakože prohlížely si ty písmenka, ptaly se, co to je za písmenko, tak se to v podstatě tím naučily“.* Všechny dcery byly zvídavé, k tomu rodiče přispívali i stylem výchovy a péčí: *„hlavně jsme jim nebránili, jako dej pokoj, teď nemám čas a tak. Spíš jsme je trápili, jakože jestli ví, co je C… možná je to špatně, ale já to mám tak, že jsme je od mala směřovali k tomu, že budou dospělý“.*

Nadání lze v současné době pozorovat na tom, že nejstarší z dcer (A) jezdí na matematické a astronomické olympiády, prostřední (B) se naopak zaměřuje na jazyky, zejména

angličtinu: *„ale u ní je spíš nejvýraznější ne projev toho, co umí, ale pro mě je nejvýraznější, že ona je jako strašně kreativní“*. Ke zmiňované kreativitě otec dodal: *„do výtvarky nechce chodit, protože ji tam irituje paní učitelka, že řekne: namalujte vázu a ona musí malovat vázu, takže podle mýho dojmu má talent jako nejsilnější, ale ten projev je jako neviditelnej, protože se nemá na čem projevit, kreativita se projevuje jako dost těžko“*, a tím naznačil, že škola kreativitě nedává moc prostoru. Nejmladší dcera (C) vyniká sociálním cítěním – rodiče ji popisují jako pečovatelku, má dobrý hudební sluch a hraje na kytaru.

Povahové vlastnosti, vztahy s vrstevníky

Matka popisuje: *„ta nejstarší je taková třeba cílevědomá, zodpovědná, že jako si klade ty cíle a snaží se je splnit, hezky si to odčárkuje potom“* a otec dodává: *„je strašně na prášky, když se jí něco nedaří, klidně se rozbrečí jako u úkolu do matematiky“*. To může značit, že dcera A nechce zklamat své okolí a uvědomuje si, jaké jsou na ni, jako na nejstarší, kladeny nároky. S tím mohou souviset také tiky, které se dříve vyskytovaly za zvýšeného vnitřního napětí. Další povahovou vlastností je pracovitost, ale také náladovost, která se nyní váže s pubertou. K tomu se otec se smíchy vyjadřuje: *„je to jako těžký kočírovat, ještě jako když jsou to tři holky a sejdou se všecky tři na nás, tak já se stěhuju pryč“*. Nejstarší dcera A má také nejširší okruh přátel, ale hodně si rozumí se svou mladší (prostřední) sestrou B. Nyní si rozumí se spolužáky, což jsou o několik měsíců, až o rok starší dospívající – navštěvují spolu kino, také chodili do tanečních. Obecně umí v kolektivu spolupracovat nebo i něco organizovat.

Prostřední dcera B je dle rodičů *„největší oříšek“*, neboť je více introvertní a má velký cit pro spravedlnost, otec dokonce popisuje: *„když jí byly tři roky, tak tam na pískovišti vystartovala na nějakýho o hodně staršího kluka, že vzal někomu jinýmu nějakou bábovičku nebo koloběžku…“*. Z dalších příkladů se otec zamýšlí nad kombinací cílevědomosti a tvrdohlavosti, také prý dobře argumentuje. Má dobrou kamarádku, zároveň spolužačku už od první třídy, která je o několik měsíců starší a druhou kamarádku, které se více svěřuje. Podle rodičů *„to má rozdělený“* a hodně vyhledává společnost starších dětí: *„ta nemá problém se kámošit s 20letýma“*. Dříve byla ve společnosti blízkých téměř k nezastavení, vykládala vtipy, byla hodně otevřená. Umí být průbojná a schopná vést kolektiv.

Nejmladší dcera C je podle matky pohodlná až flegmatická a otec zdůrazňuje její ovlivnitelnost – hodně věří lidem. Dále je spíše uzavřená, umí být tvrdohlavá*: „ta tvrdohlavost je tam jako silná jo, že když se zasekne, tak přes to nejede vlak“*, pak otec zdůrazňuje, že je týmový hráč a umí krásně spolupracovat. Ve škole má dvě kamarádky, jedna je o dva roky starší, ale celkově si více rozumí se stejně starými dětmi, někdy s mladšími, např. dva mladší bratranci. Ve skupině dětí není tak průbojná jako její starší sestry, spíš je zdrženlivější a čeká, co vymyslí ostatní.

Zájmové preference

Co se týče zájmů, nejstarší z dcer A se věnuje sportu, zejména basketbalu a karate, dále se zajímá o matematiku a fyziku, kde se podle rodičů nejvíce projevuje její nadání. Matka uvádí: *„že třeba i ve volném čase si čte knížku o vesmíru“*, nad čímž se otec zamýšlí: *„ale to je jen v rámci toho, že se připravuje na celostátní kolo jako tý astronomický olympiády, takže jako spíš ten zájem je, já nevím, jestli je to jakože zájem, ta cílevědomost nebo jakože bejt úspěšná nebo nezklamat, to je to, co v podstatě ovlivňuje každou její činnost…“*.

U prostřední dcery B mají nyní rodiče pocit, že ji nic nebaví, ale shodli se na tom, že se věnuje vaření, a to tak, že občas dělá: *„v podstatě pokus jako chemickej nějakej, akorát, že je to jako mouka, a pak se z toho něco – jakože tam jde o to tvoření jo…“*. Po té rodiče zavzpomínali, že když byli na dovolené, toužila po hře *„vytvoř si svůj krystal“* a byla *„strašně šťastná“*, když jí rodiče hru koupili: *„bylo to takový kreativní, byly tam brejle a zkumavky, jako chemická laboratoř, že tam byly chemický roztoky nějaký, a tím jak se to dalo do nějaký skleničky, a tím jak se odpařuje sůl, tak tam se jako ty krystaly vytvořily“*. Dále si rodiče povzdychli, že je téměř *„závislá“* na sociálních sítích, ale i tam projevila svoji kreativitu tím, že si na internetu založila fitness poradnu, kde lidem odpovídala na dotazy v oblasti sportu. Ale od toho časem upustila, neboť sport není její parketa.

Nejmladší dcera C hraje na kytaru, ale rodiče se shodli na tom, že si nejsou jistí, zda ji to opravdu baví: *„tím, že ona je trošku flegmatik nebo dost flegmatik, tak se jí nechce cvičit, a i to vlastně, že necvičí a chodí s klukem, kterej cvičí pravidelně, tak jsou na tom stejně“*. Do cvičení ji však rodiče nenutí, nechtějí, aby k tomu měla odpor.

Rodina a nadání

Otec nadání svých dcer nevnímá jako nadání: *„já nejsu úplně jako přesvědčenej, jestli mají úplně nějaký jako nadání, já pořád to přikládám jako tomu, že jsou úplně jako normální… plno dětí je spíš, jakože mě přijde, že ty naše jsou normální a ten zbytek je částečně jako zanedbanej“.* Je názoru, že některé děti v jejich okolí jsou také nadané, např. na sport, hudbu, ale neprojevuje se to ve škole, čímž zřejmě poukazuje na to, že známky ve škole jsou přeceňovány: *„u těch našich se to projevuje jako známkama ve škole, a to je takový to jako nejvíc, ale nejvíc to samozřejmě není…“.* Také zdůrazňuje: *„spíš jsme se snažili dostat jako na maximum toho, co v nich je…“* chce, aby si jednou mohly dcery zvolit a rozhodnout se, čím budou – což uvádí na příkladu: *„doktor může kdykoli uklízet, ale uklízečka si těžko půjde sednout do ordinace“.*

Matka nadání svých dcer vnímá takto: *„no jako nadání třeba u tý prostřední vnímám tou argumentací jo, že fakt se dokáže vymluvit úplně ze všeho, a u tý nejstarší jakože jí jde ta matika, fyzika, což pro mě je úplně nepochopitelný, protože já jsem pravej opak… no a u tý nejmladší to nadání, no to bych řekla, že tam se to úplně až tak neprojevuje, že v podstatě se vyrovná těm svým, to vlastně nejsou vrstevníci… jakože se vyrovnala těm svým spolužákům“.*

Rodiče doma s dcerami vedou diskuze o nejrůznějších tématech, přičemž je to pro ně *„normální“* – např. nejčastěji probírají filozofické věci a matematiku, vedou spolu diskuze o seriálech: *„ale spíš s tím přijdou jako že holky jo, že včera jsme řešili u večeře, že se ta prostřední ptala, proč jsme ju nechali pokřtít, proč jsme křesťani, a proč jsme nepočkali, až ona s tím bude souhlasit…“.* Také se zmínili, že s dcerami navštěvují různé technologické výstavy, kam jezdí spíše školy a rodiny s dětmi tam potkali minimálně. Nedávno jeli do Itálie: *„jak ta nejstarší dělala astronomickou olympiádu vloni, tak tam byla přednáška, jak se podařilo změřit gravitační vlny, že se změnil na chvilku prostor… takovej měřák jeden je v Itálii“*, rodina chtěla tento *„měřák“* navštívit, ale bohužel tam měli o prázdninách zavřeno: *„to jsme byli jako hodně zklamaní“*.

Aktuálně v rodině řeší, zda nechat prostřední dceru B studovat v zahraničí nebo ne*: „furt chce jako do zahraničí a dokonce jako zařídila, že by ju přijali na nějaký americký střední škole“*. Dívka si rozeslala životopisy na několik škol, a některé ji zvou na pohovor. Z rozhovoru vyplynulo, že by eventuelně přistoupili na studium americké školy v Bratislavě.

Manželský pár o budoucnosti svých dcer konkrétní představy nemá. Oba rodiče spíše zdůrazňují, že chtějí, aby byly všechny dcery šťastné. Avšak se shodli na tom, že se zřejmě každá uplatní v oblasti, které se věnuje – např. ví, že nejstarší dcera A chce studovat VUT v Brně – obor strojírenství nebo astrofyziku. Prostřední dcera B by pro svůj smysl pro spravedlnost mohla vystudovat práva, nebo naopak nějaký design, jelikož je velice kreativní. U nejmladší C je představa zatím nejvzdálenější a neúplná – padla myšlenka o nějaké zahradnické fakultě, kterou nyní oba manželé studují. Do budoucna chtějí založit svůj rodinný statek – s vinohradem, tak by byli zřejmě rádi, kdyby se na tom podílela celá rodina.

Nadání a okolí

Když dcery začaly docházet na ZŠ, setkali se rodiče s občasnými narážkami ze strany okolí, zejména rodičů dceřiných spolužáků: *„ne, že by to byly jako jedovatý poznámky, ale má to bejt jakože sranda – ale jo, ty vaše holky jsou jako nejlepší“*. Někteří schválně poukazovali na některé *„nedokonalosti“*, např.: *„má dobrý známky, ale není v kolektivu moc oblíbená“*. Ale okruh blízkých lidí a rodiny přistupují k nadání dívek pozitivně.

Předčasné zahájení školní docházky, její zvládání a spokojenost ve škole

Podnět, aby jejich dcera A zahájila školní docházku dříve, přišel ze strany paní učitelky z MŠ: *„v tý školce tam probíhala příprava na školu, a tam nám paní učitelka nabídla, zda uvažujeme, že bychom ji dali o rok dřív“*. Nejstarší dcera A v rámci této přípravy splňovala všechny předpoklady pro nástup na ZŠ. V pěti letech a osmi měsících byla vyšetřena v pedagogicko-psychologické poradně, kde dospěli k závěru, že je předčasné zahájení školní docházky možné, ale z hlediska dlouhodobé perspektivy vzdělávání ne zcela optimální – v případě realizace, ke které došlo, doporučili krátce zvýšenou péči třídního učitele a IVP (individuální vzdělávací program).

Celkově se rodiče shodli na tom, že jakmile se osvědčil předčasný nástup na ZŠ u nejstarší dcery A, předpokládali, že tomu tak bude i u ostatních: *„u těch ostatních jsme to brali jako standart, že půjdou dřív, tam jsme si spíš hlídali nebo byli v pozoru, že první volba byla, že půjdou o rok dřív, a pak jsme se koukali, jestli tomu něco nebrání“*, manželka dodává: *„a*

říkali nám to sami v tý školce, že není důvod, proč by chodily další rok do školky, že by se pak nudily". Prostřední B i nejmladší dceři C v pedagogicko-psychologické poradně doporučili předčasný nástup na ZŠ, včetně IVP.

Co se týče rozhodnutí o předčasném zahájení školní docházky, vyjádřil se otec takto: *„samozřejmě ty pochybnosti jsou jako pořád, ale jsou minimální, spíš bych si nedokázal představit, jaký by to bylo, kdyby šly normálně, asi by to nebylo žádný drama, ale to se těžko srovnává, protože ten pokus je jenom jeden"*. Oba se shodli, že velkou nevýhodou předčasného zahájení školní docházky je zejména sociální oblast, jak matka uvádí: *„u tý prostřední vidím nevýhodu v tom, že ona jak je hodně na ty kamarádky, kamarády a na to okolí a tím, že jsou všechny děcka vlastně starší, tak ona se jim snaží vyrovnat a až to jde někdy na krev"*. Zde měli obavy také u nejmladší dcery C, protože: *„ona byla taková nejdětštější"*. Celkově se matka k tomu, zda se předčasný nástup osvědčil, vyjádřila takto*: „no, jak u který, no jako nejvíc se osvědčil u tý nejstarší, tam je to bez problému, u tý prostřední bych řekla, že spíš než to učivo a ta škola, že tam jsou problém jako ti kamarádi, jakože jsou starší a u tý nejmladší spíš jakože nezvládá, že má ty povinnosti. Třeba zítra si dones nůžky a kružítko, takže si to prostě nezapamatuje, a pak má z toho problém"*. Otec vše shrnul následovně: *„ale asi bychom se nerozhodli jinak si myslím, já určitě ne"*, ale matka dodává, že by se možná rozhodla jinak u nejmladší dcery, zejména proto, že není spokojena s paní učitelkou, tak by se zřejmě rozhodla pro jinou ZŠ.

Celkově školní nároky všechny tři dcery zvládají dobře, rodiče se shodli na tom, že také hodně záleží na učitelích: *„ta nejstarší měla štěstí na paní učitelku, ta prostřední, tam se to střídalo, tam se to jako moc nepovedlo, ale taky to nebyla žádná tragédie, no a ta nejmladší – ne, že by byla paní učitelka nějaká špatná, ale je to typ taková ta rázná tělocvikářka a ne každýmu to vyhovuje…"*, ale žádné velké problémy se neobjevovaly. I když měly všechny dcery z pedagogicko-psychologické poradny doporučení na IVP, zejména doporučení na obohacování a rozšiřování učiva, tak ne vždy v praxi docházelo k jejich naplnění. Jak rodiče zmínili, nejstarší dcera A měla štěstí na učitelku – ta IVP dodržovala a dcera dostávala úkoly navíc, dokonce docházela na matematiku do vyššího ročníku atd. Naopak u nejmladší C: *„ta paní učitelka vůbec nepochopila IVP…tam šlo v podstatě o to, aby se vyrovnala v tý sociální stránce těm vrstevníkům…že jenom potřebovala nějakou tu podporu, aby ju paní učitelka začlenila nějak do toho kolektivu, a to teda bohužel nevyšlo tady tohle z její strany"*. Rodiče jsou se ZŠ a víceletým gymnáziem v rámci možností spokojeni, ale uvítali by, kdyby se IVP opravdu dodržoval. Také by bylo

dobré, kdyby bylo ve třídě méně dětí a kdyby se zlepšila komunikace mezi školou a rodiči, motivace školy ohledně péče o nadané žáky a v neposlední řadě by se ZŠ měla zajímat o spokojenost rodičů a dětí (např. anonymní zpětná vazba).

V současné době navštěvuje nejstarší dcera A a prostřední dcera B osmileté gymnázium, nejmladší C se připravuje na přijímací zkoušky.

Rodiče D

Rodina je úplná, matka vystudovala vysokou školu v Anglii, obor pedagogika raného dětství a otec je středního vzdělání – maturitní obor silniční doprava. Manželský pár má osmiletou dceru a mladšího syna. Na základě žádosti rodičů absolvovala dcera D v 5 letech vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, zda je školsky zralá a zda by mohla zahájit školní docházku předčasně. Zde bylo zjištěno, že má intelekt v pásmu nadprůměru, nejvyšší akceleraci vykazovala ve vizuálně-percepční oblasti, naopak v regulaci emocí byla shledána za nezralou. Celkově byla školsky zralá, proto bylo doporučeno předčasné zahájení školní docházky za podmínky, že bude vzdělávána ve třídě s výukovým programem Montessori. Další doporučení se týkalo individualizace výuky a podpory zvídavosti. V 6 letech a 7 měsících se u dívky projevilo vysoké nadání, ale také slabší grafomotorika. Opět jí byla doporučena individualizace výuky a podpora grafomotoriky a čtení.

Projevy nadání

Již v raném věku na dceři pozorovali, že je vývojově napřed, ale nevěnovali tomu velkou pozornost. Mluvit začala také velice brzy: *„já jsem ji začala učit i trochu znakovou řeč, co jsem používala jakoby od těch 7měsíců třeba, ale v té době ona už vlastně začala mluvit, takže tady toto jsme přeskočili jo, to jsem chtěla s ní rozjet tu baby science, že si budeme lépe rozumět, ale už jsme to ani nepotřebovali“*.

Okolo roku a půl začala mluvit ve větách, fyzicky byla zdatná, pamatovala si básničky a začala brzy kreslit *„postavičky“*, také se začala zajímat o písmenka.

Po druhém roce se postupně objevilo čtení, které s ní rodiče zdokonalovali: *„já jsem s ní dělal top genetiku, takže my jsme četli po písmenkách, takže ona si to vždycky vyhláskovala, přečetla, slova skládala už dávno před tím, ale to už si vlastně i psala ty slova, jo takže to čtení, psaní šlo ruku v ruce“*. Co se týče počítání: *„vytvářela si prostě svoji logiku, jako nějakým způsobem prostě měla už nějaké představy matematické jo, nebylo to tak, že viděla číslo nebo něco, ale spíš chápala, že to prostě už něco představuje“*. Rodiče se shodují na tom, že *„takovej slabší článek“* je soustředění. Neustále se musely střídat aktivity, také se u všeho hodně pohybovala. Ale když ji něco opravdu zaujalo, vydržela nad tím delší chvíli.

Od malička jejich dcera D vyrůstala v blízkosti o dva roky starších dvojčat – díky tomu si rodiče také všimli, že zvládá věci *„na stejné úrovni, ne-li vyšší“* a vždy mezi nimi působila starší tím, že je většího vzrůstu. Otec dodává: *„a co jí šlo, tak plavání jí šlo úplně, ona chodila na plaváček a chodila taky se staršíma a všechno zvládala“*. Matka podotýká, že ji však do ničeho netlačila, ale zároveň se jí věnovala, a pokud dcera o něco projevila zájem, podporovala ji.

Povahové vlastnosti, vztahy s vrstevníky

Matka ji charakterizuje takto: *„je prostě jako živá no, je prostě neustále akční, takže to i s její povahou jde, že je prostě výbušná, že je prostě energická, takže jako je jí plno jo všude, je hlasitá, je komunikační, je pohyblivá“*. Také je hodně zvídavá a ptá se na nejrůznější otázky filozofického rázu: *„o životě jo, jakoby o původu života a smyslu života a prostě vesmíru“*.

D měla kolem sebe vždy spíše starší děti, se kterými si více rozumí. Je ráda ve společnosti dospělých, naopak ke stejně starým dětem např. ve školce se chovala *„jako k miminku – učit a opatrovat“*. Celkově je D v kolektivu průbojná a iniciativní: *„ona vystupuje takovou vůdčí nebo vedoucí pozicí tak prostě, že vždycky něco vymyslí“*.

Zájmové preference

Na otázky k zájmovým činnostem se D vyjádřila stručně a jasně: *„koníkům, tanci a plavání“*, otec dodal: *„si vybrala právě to ježdění na koni, to ji strašně bavilo už a atletiku*

si vyměnila za tanec, tam se více uvolnila, protože ta atletika byla více o té technice, to pro ni v tom věku bylo asi více těžké", na to reaguje matka: *„těžké ne, to ji spíš nebavilo… no prostě něco zvládla a bylo, kdežto v tom tanci objevuje různé kreace a možnosti, kdežto v tom sportu to bylo: to už umím, to už uběhnu, to už skočím jo"*. Oba rodiče si kroužek moderního tance velice pochvalují, prý se díky tomu D *„rozjela"* – nejvíce jí ale vyhovuje, když si může tanečky vymýšlet sama: *„já si myslím, že to jí vyhovuje, že tam může tvořit a prostě vymýšlet nové věci no, takže to ji strašně baví, takže ju baví pohyb a zvířata, to prostě miluje"*. Na oblíbená zvířata jsem se zeptala přímo D, která odpověděla: *„koníka tygra a nějaký ty šelmy prostě, protože mají zajímavé tvary na sobě a někteří jsou rychlí a jsou prostě takoví menší a chlupatí"*. O koních začala básnit už jako malá a od čtyř let chodí pravidelně 1 krát týdně do kroužku, kde se o koně stará a učí se jezdit.

Rodina a nadání

Matka vnímá dceřino nadání takto: *„jakoby co se týče prostě každodenního života a výchovy, velmi náročné bych řekla, ale samozřejmě je to příjemné, že jo, když vidíte, že dítě je šikovné, že má radost z toho, že prostě nejsou s ním nějaký takový problémy"*. Naopak otec si dceřino nadání moc nepřipouští: *„já to vidím spíš, že jakoby, není jo, že v něčem je lepší a v něčem je pomalejší"*. Po té se rodiče shodují, že vše hodně srovnávají s Anglií, kde před tím žili. Tam nastupují děti do školy v pěti letech, proto ani předčasné zahájení školní docházky pro ně není *„něco extra"*.

Co se týče toho, zda nadání ovlivňuje jejich rodinný život, tak matka se přiznává, že ji to vyčerpává: *„je to takový hodně vyčerpávající no, i ta akčnost aji ta prostě jo, ty zájmy a střídání těch věci je taky takový náročný"*, zatímco otec se smíchy dodává: *„tatínek ne, tatínek si vymyslel všechny hry, které může u toho ležet…"*

Rodiče se zmínili o žárlivosti, která je poněkud odlišná od běžných rodin. D nevadí, když se věnují bráškovi a jí ne, naopak, ona by se chtěla bráškovi věnovat více než rodiče. Prý si spolu i pohrají, ale nyní: *„to jak začala tu školu, tak se trošku jakoby oddělili, že je zas takový období, kdy ona prostě už má trošku i jinačí zájmy"*.

Představy o budoucnosti své dcery si rodiče utváří, podle toho vidí a vnímají, ale o konkrétní představu se zatím nejedná. Otec se zamýšlí: *„asi jako jediné, co mě napadá, kolem těch zvířat něco, jakoby ve veterině nebo něco takovýho, nebo něco jako v té*

biologii“. K tomu matka dodává, že si dříve mysleli, že je to spíše chvilkový zájem, *„ale pořád se to tak nějak drží a spíš stupňuje a stupňuje spíš“.* Obecně spíš vyslovili přání, aby byla hlavně šťastná a zdravá.

Nadání a okolí

Co se týče rodiny, tak: *„obě dvě babičky jako jim to strašně dělalo dobře, takže to jsme je trošku krotili“*. Takže reakce blízkého okolí jsou pozitivní a prarodiče k vnučce nyní přistupují adekvátně. Problémy se neobjevují ani ze strany kamarádů, což je zřejmě způsobeno i tím, že D působí fyzicky starší, tudíž mezi starší zapadá ve všech oblastech.

Matka si vybavuje, že ve školce nepřistupovali k D individuálně a jelikož se s nadaným dítětem doposud zřejmě nesetkali: *„nevěděli, co s tím, protože to prostě pravidla nepovolují, tak to bylo takový jako, no tak proč to chcete“*. Jelikož rodiče sledovali, že se dcera ve školce nudí, nakonec se domluvili s paní učitelkou, že bude trávit více času se staršími a bude s nimi chodit do plavání. Přitom si matka vzpomíná: *„vlastně ta její nejlepší kamarádka to chtěla taky, ale oni jí to nepovolili jo, že ona chtěla vlastně taky to rozlišení, ale ne z důvodu prostě nadání, ale prostě že si myslela, že to taky zvládne“*. S rodiči dceřiné kamarádky byli a prý stále jsou dobří přátelé, ale v té době: *„byla tam taková tence, takový prostě napětí“*.

Předčasné zahájení školní docházky, její zvládání a spokojenost ve škole

K předčasnému zahájení školní docházky dala podnět zejména situace ve školce, kde se D zařadila mezi předškoláky a na další rok si učitelky nedokázaly představit ani nějaký individuální plán. Navíc dcera začala čím dál více jevit zájem o školu.

O správnosti této volby mají oba rodiče pochybnosti, zejména co se sociální oblasti týče, že jsou v kolektivu děti, které měly naopak odklad školní docházky, tudíž jsou starší i o dva roky: *„třeba sociálně a tak jsou třeba taky úplně jinde“*. Velké obavy mají např. z páté třídy, zřejmě kvůli období dospívání, dále že jí kradou dětství. Tudíž se v nich střetávaly myšlenky, že nechtějí nic hnát dopředu, ale na druhou stranu viděli, že dcera do školy nastoupit chce. Jejich obavy zmírnila psycholožka z pedagogicko-psychologické poradny, která D do školy doporučila a s rodiči se dohodla, že pro ni bude lepší program Montessori,

zejména z hlediska adaptace, protože jak rodiče sami zmínili, dcera je živější. Zpětně se rodiče shodují na tom, že kdyby se měli znovu rozhodovat, zda jejich dcera nastoupí do školy dříve, rozhodli by se stejně.

O Montessori začali rodiče uvažovat dříve, navíc když D chodila do školky, dostali možnost navštěvovat s ní týden na zkoušku školu, konkrétně Montessori třídu: *„od prvního dne tam nastoupila a chodila tam celý týden a nechtěla se jako už vracet do školky, no takže si tam zvykla takhle hned, než ta škola začala, takže šla do prostředí, kde už věděla, s paní učitelkou si taky sedla“*. Jak vyplývá z výpovědi, na základě zkušebního týdne a po doporučení psycholožky, se rodiče rozhodli, že jejich dcera nastoupí právě sem, do Montessori třídy. Adaptace probíhala lépe než u ostatních dětí: *„maminky tam s těma dětma chodily až do třídy a ona prostě, ať jsem jenom v autě a ať jenom zamávám“*. Celkově se ve škole neobjevily žádné větší problémy.

Zda se předčasný nástup do školy osvědčil, otec vnímá takto*: „no, další rok doma, to bychom nezvládli, takže ano osvědčil“*, naopak matka v tom úplně jasno nemá, bere v potaz různé *„těžkosti a překážky“* a nikdy nechtěla dceru příliš zatěžovat, ale zároveň si uvědomuje, že D do školy chtěla, stejně jako: *„se prostě často tlačila do věcí, na které, no měla asi no, ale některé pro ni byly i emočně náročné, ale ona to prostě chtěla zakusit, tak to zvládla“*. Nepříznivý dopad rodiče spatřují pouze v tom, že jim dříve nastal režim a že jak dcera vzhlíží ke starším dětem: *„začla prostě řešit věci, které prostě nemusela ještě vůbec řešit, jako co se týče, jako jak vypadám a jakého kluka mám a nemám“*. Rodiče se také setkali s negativní odezvou ze strany okolí vůči předčasnému nástupu do školy: *„hodně to brali, že jí bereme dětství a tak… samozřejmě nám to hodně rozmlouvali“*. Jako důvod prý uváděli, že berou dceři dětství, a že časem nebude stačit nárokům školy. Ovšem ti nejbližší, kteří D dobře znají, jejich rozhodnutí akceptovali.

D tedy navštěvuje Montessori třídu, kde je celkem pět ročníků – tato třída se nachází při běžné ZŠ, v čemž rodiče spatřují výhodu, že se zapojují do některých aktivit dané školy. Ovšem učitelky k ní bohužel přistupují jako ke starší: *„teď jsme to právě trochu řešili, že prostě věci, které jsme prostě nikdy nemuseli řešit, protože ona byla prostě vždycky bez problému, zvládla všechno to, co měla a všechno to prostě nebyl nějakej problém, a tedka se začaly projevovat věci, které jako nesedí“*. Podle rodičů nyní dcera ztrácí motivaci, co se zájmů týče, ale věří, že je to pouze chvilkové období. Celkově jsou se školou a s Montessori systémem spokojeni, spatřují v něm spoustu výhod, zejména v sociální

oblasti, že si děti pomáhají, dále *„zacílenost“*, že si děti samy stanovují cíle. Největší výhodou je pro ně to, že dcera školu zvládá, a že jí tento systém vyhovuje. Ovšem obecně se matka domnívá, že si naše školství s nadanými žáky moc neví rady: *„jejich očekávání o tom, jak to dítě má vypadat je takový, jako holčička, která pomáhá paní učitelce, která prostě sedí a udělá všechno, co se jí řekne, je šikovná na tamto a tamto. Takže v tom si myslím, že je hodně nedorozumění a že ty děti jsou posuzovány negativně než pozitivně, že jako si o sobě něco myslí, že něco umí nebo že něco nerespektují, neposlouchají“*. Přikláněla by se ke školení pedagogických pracovníků v problematice nadání.

Matka E

V tomto případě se jedná o neúplnou rodinu. Matka nyní žije s přítelem a zároveň otcem své mladší dcery, ale kvůli jeho zaměstnání ve vzdáleném městě se vídají několikrát do měsíce. Biologický otec starší dcery E zemřel, měl vysokoškolské vzdělání- magisterský titul v učitelském oboru, později měl problémy s alkoholem. Matka má střední odborné vzdělání s maturitou, má dvě dcery a u starší z nich – E matka na popud učitelky z MŠ zažádala o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. V 5 letech a 5 měsících byla E zjištěna dílčí akcelerace v rozumovém vývoji. Rozvinutá byla zejména oblast abstraktně-vizuální a oblast kvantitativního myšlení, vykazovala menší připravenost grafomotoriky, ale celkově byla v tomto věku školsky zralá, proto jí bylo doporučeno předčasné zahájení školní docházky a doporučení v procvičování grafomotoriky. V 8 letech a 4 měsících vykazovala dívka spíše známky nadprůměru, celkově je její vývoj stále nerovnoměrný.

Projevy nadání

Již od prvního roku matka na své dceři sledovala rychlý vývoj: *„v chůzi na nočník, v chůzi samotné, v mluvení. Tím že vlastně teď ještě zpětně to můžu posoudit, porovnat s druhým dítětem, tak byla opravdu o hodně napřed ve všem“*. V roce a půl začala skládat věty, ve dvou letech mluvila plynule – nastal pouze problém s výslovností „R“, což se časem srovnalo. Okolo třetího roku začala řadit kostky např. podle barvy a s tím se rozvinulo také počítání, do čtyř let uměla počítat do deseti a sčítat kostky před sebou.

Když začala dcera E chodit do mateřské školy, byla nadšená a nechtělo se jí domů, neboť byla ráda v kolektivu ostatních dětí a učila se novým věcem. Ale už ve čtyřech letech se ve školce nudila: *„když vlastně dělali s těma předškolákama ty testy jo předškolní, tak ona vlastně ve čtyřech letech to dělala s nima. Takový ty malovací příklady, doplňovat si čísilka a barvičky a udělala to úplně stejně jak ti šestiletí, takže paní učitelka se na ni zaměřila v té školce a vlastně ten následující rok, ač nebyla s předškolákama, tak se jí věnovala, brala ji k těm předškolákům“*.

V současné době se na dceři podle matky nadání projevuje zejména její zvídavostí, komunikací a motivací učit se nové věci. *„I paměť jo, ona vlastně se učí básničky. Třikrát si ji přečte a umí ju“*. Její parketou je stále matematika, ve které byla vždy nejvíc napřed. *„Ona se násobilku dvou a tří naučila sama. Násobilku dvou uměla dřív, než nastoupila do první třídy. Ona přišla o prázdninách od babičky, byla tam týden, a povídá: mami, my jsme s babičkou počítaly dvoukorunky. Ona mi dala dvoukorunky a hele já umím dva, čtyry, šest, osm, deset, dvanáct a do dvaceti. A pak dvakrát jedna, dvakrát dva… takže ona se sama tu násobilku dvou naučila, pak se mě ptala, jak je to s násobilkou tří, tu se naučila taky sama no, a zbytek pak odkoukala od těch, když se jí učili“*.

Povahové vlastnosti, vztahy s vrstevníky

Podle matky je E *„cílevědomá jak kdy“*. Je velice citlivá, společenská, umí být vzdorovitá a výbušná, zejména když jí něco nejde, vzteká se a nadává, ale většinou se k tomu po té vrátí a činnost dokončí.

Co se týče vztahů s vrstevníky, je matka ráda, že je dcera vyšší a působí starší: *„výškově prostě vypadá na páťáka, šesťáka, že prostě není takovej outsider, že si tam tak nepřipadne“*. Ale i přes to spolužáci vědí, že je nejmladší, což je umocněno tím, že jsou spojeny třetí, čtvrtá a pátá třída a zejména *„páťáci“* si z ní dělají srandu a *„dají jí to hodně sežrat“*. E se s tím vyrovnává po svém – ve škole na sobě prý nedá nic znát, ale doma si matce postěžuje. Nejvíce ji trápí dvě spolužačky, které jí dělají naschvály jako podkopnutí nohou, vysypání věcí na stůl atd. S matkou se E domluvila, že si to pokusí nejprve vyřešit sama, pak by situaci eventuelně začala řešit matka se školou. Po chvíli se matka zamýšlí a říká: *„někdo zakřiknutě sedí v koutě, jo a to ona ne, to ona zas má pusu taky prořízlou.*

Jako já si myslím, že ona si většinu toho zaslouží, jo, protože ona je takovej ukecánek. Takže možná, jestli oni něco neřeknou, ona si nepřidá, tak se do ní pustí, že jo".

Ve škole má dcera dvě kamarádky, jedna je o rok starší, druhá o rok mladší. Rozumí si také se spolužákem, který je starší o více než rok. Dále přijde často do styku s dětmi od paní sousedky (dva roky a pět let). Když chodila E do školy, pomáhala zde paní učitelce s nejmenšími dětmi a chtěla být paní učitelkou. Ve společnosti dětí, mívá spíše roli organizátora, nedělá jí problém se seznámit a zapojit se činnosti.

Zájmové preference

E ráda vaří podle receptu, protože má strach, aby jídlo všem chutnalo. Zvládne upéct buchtu, udělá lívance, bramboráky atd., ale musí chtít sama. Také skládá lego – i se svou mladší sestrou, dále ji baví deskové společenské hry, např. scrabble. Ovšem když tyto hry hraje s kamarádkami, většinou je *„převálcuje"*, takže s ní potom hrát nechtějí. Jeden čas také hrála šachy se svým spolužákem, protože je jako jediný ze školy uměl, ale: *„řekl, že s holkou nebude hrát šachy, tak si spolu hráli asi dva měsíce dvakrát do týdne šachy a pak přestali"*. V současné době se chce E naučit hrát na kytaru, tudíž se společně poohlíží po nějakém kroužku na další školní rok.

Celkově tráví hodně času s matkou a společně vyrábí: *„začínaly jsme malováním, lepením, vyráběním různých závěsů na okno, zvířátek vyráběných z ruliček toaletních papírů a teďka vlastně šijeme. Prostě tvoření, cokoliv, malovaly jsme mandaly spolu"*. Matka tvrdí, že je dceři jedno, co budou zrovna dělat, zda něco vyrábět nebo okopávat zahradu: *„Tam jde o to, že je se mnou jo, že ona má ten zájmovej okruh širokej docela, ještě se nezaměřila na jednu věc"*.

Rodina a nadání

Matka se k tomu, jak vnímá nadání své dcery, vyjádřila následovně: *„no, to nevím. Jako dřív jsem z toho byla strašně, jako měla jsem radost, že se teda zřejmě v životě někam dostane"*. V současné době nadání vnímá pozitivně, ale uvědomuje si zátěž a určité omezení do budoucna: *„asi zřejmě to bude finanční zátěž, to si myslím, že pokud se to teda opravdu prokáže, tak to u nás bude problém, protože já bez hlídacích babiček práci*

neseženu, takže to asi bude problém“. Nyní si neuvědomuje, že by nadání její dcery ovlivňovalo jejich rodinný život.

S mladší sestrou si E někdy skládá lego, nebo si hrají s panenkami a míčem. *„Tak ona jako řekne, že si s ní nemůže hrát, ale hrají si spolu“*. Nebo sedí *„zády k sobě a hrajou si sólo“*. Když jsem se ptala na vztah mezi matkou a dcerou, dostalo se mi odpovědi, že si moc nerozumí, což odůvodnila: *„to asi tak je, já jsem si s maminkou taky nerozuměla a sestra mladší si s ní rozumí taky špatně. Ale já myslím, že vztah dobrej za tři máme, jo výborná to asi není ale“*. Také zdůrazňuje, že si uvědomuje, že je na ni jako na starší přísnější: *„i když bych chtěla, nemůžu jí udělat tu úlevu, protože když jí udělám úlevu jednou, budu muset po druhý, po třetí. Jako když to srovnám obě dvě, je mi jedno kolik je které, ale prostě musím tam udělat ten rozdíl a to ti starší sourozenci nesou nejhůř“*.

O budoucnosti své dcery matka konkrétní představu nemá. Prý se jí zrovna nedávno E sama zeptala, *„co by chtěla, aby byla“*. Na to odpověděla: *„to je přece úplně jedno. Hlavně aby dělala, co ju baví. Ať je klidně kosmetička nebo doktorka, právnička, uklízečka, když ju to bude bavit a vydělá si na živobytí a bude spokojená“*. Ještě dodala, že by si přála, aby měla dcera alespoň maturitu, ale jinak že ji do ničeho nutit nebude, *„to si musí vybrat sama“*.

Nadání a okolí

Podle matky se nad nadáním její dcery nikdo nepozastavuje. Také se o tom s nikým nebaví, kromě jedné kamarádky. Z té ale cítí, že závidí, proto už se tomuto tématu vyhýbá. *„A babička, ta to taky tak nebere, ta ji vidí tak třikrát za rok, tak to neřeší. A děda, ten se s ňou chlubí chlapům v hospodě“*.

Negativní reakce ze strany okolí prý nepozorovala, jen zmínila, že s tím může souviset právě situace ve škole, která je popsána výše.

Předčasné zahájení školní docházky, její zvládání a spokojenost ve škole

Na základě toho, co dcera zvládala, a jak se k tomu vyjádřila paní učitelka ve školce, začala matka zvažovat předčasné zahájení školní docházky: *„no právě to, že jako uměla*

počítat, číst a že paní učitelka ve školce sama to navrhla, že říkala, bude se tady nudit. Takže to bylo vlastně to hlavní". Prý nikdy nezapomene na výrok psycholožky před vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně: *„víte co, ona je narozena v listopadu. Jako to si děláte iluze, že ji pustíme dřív do školy"*. Ovšem během vyšetření dospěla k názoru, že lze předčasný nástup doporučit. *„Tak mě zahřálo u srdíčka, protože když jsem tam přišla, ta matka si zas myslí, jak má inteligentní děcko a je to obyčejný, jo"*. Prý, i kdyby dceru do školy nedoporučili, nevadilo by jí to, ale je názoru, že by se ve školce E nudila a podotýká, že se nudí i nyní ve škole.

Ve škole probíhalo vše bez problémů, matka si vzpomíná: *„v té první třídě hodně zasahovala do učení těm druhákům, což jedna paní učitelka akceptovala a druhá ne, tak se v tom chudák plácala trošku, ale de facto když nastoupila do té první třídy, tak to, co se v té první třídě děti učí, už uměla. A ona se vlastně během té první třídy naučila to, co se učili v té druhé třídě, takže v první třídě uměla násobilku jo, prostě jí to šlo do hlavy"*. Ale domnívá se, že je dcera v sociální oblasti slabší – ovšem, když se zamyslela a srovnala ji se stejně starou dívkou, uvědomila si, že jsou na tom obě dívky velice podobně. Tudíž je sociální oblast adekvátní vůči věku dívky, naopak rozumové schopnosti jsou akcelerované.

Na otázku, zda měla pochybnosti o správnosti této volby, matka odpověděla: *„ne, měla jsem akorát pochybnosti o správnosti volby školy. A ty mám vlastně i teď, už rok a půl"*. Ale rozhodnutí prý rozhodně nelituje, naopak je přesvědčená, že udělala dobře: *„ono se říká, že jakoby těm dětem vezmete dětství. Ale v čem spočívá to dětství, jo? Přece když je dítě zvídavý a rádo se učí, tak to neznamená, že když ho dám o rok dřív do školy, tak si přestane hrát i s balónem…, tak ho o nic nepřipravuju"*.

Žádného nepříznivého dopadu si není vědoma, snad jen na pohodlí, že docházka do školy je povinná, tudíž jim dříve nastal pevný režim (vstávání), který školka nevyžadovala. Co se týče rozhodnutí o předčasném nástupu do školy, čelila matka spoustě negativních ohlasů ze strany blízkých: *„moje maminka, vlastně její babička, i přítel a spousta lidí… jako škola ne, ze školky ti to podporovali, paní ředitelka ze školy to podporovala, ti všichni byli pro, ale takhle spíš v soukromí ti lidi, to bylo: připravuješ ji o dětství, ještě je malá…"*. I přes to si matka stála za svým rozhodnutím a oporou jí byla paní učitelka ze školky a rozhodnutí z pedagogicko-psychologické poradny.

Od základní školy, kam dcera nastoupila, matka očekávala více. První pololetí prý bylo vše v naprostém pořádku, velice si pochvalovala učitelku na matematiku, která k E

přistupovala individuálně a nechala ji pracovat i s dětmi z druhého ročníku. Po té však dostala jinou paní učitelku, která dceři zadávala maximálně nějaký příklad na víc, což jí nevyhovovalo. Matka se snažila s paní učitelkou dohodnout, ale marně, prý má své osnovy, kterých se musí držet. V současné době matka dokonce uvažuje o změně základní školy. Celkově se domnívá, že ve škole hodně záleží na přístupu učitelů – proto se i nadaným dětem dostává velice odlišné péče.

Na otázku, zda by se nyní rozhodla stejně, odpověděla: *„stejně. Nic by se na tom nezměnilo. Možná tu školu. Možná bych byla důslednější od začátku a šlapala bych po patách paní ředitelce víc, anebo bych, prostě do tý jiný školy ji přihlásila“*.

Matka F

Jedná se o úplnou rodinu, oba rodiče mají střední vzdělání s maturitou a společně studovali technický obor na vysoké škole. Ani jeden z nich vysokou školu nedokončil, přitom byli těsně před jejím ukončením. Ovšem jeden z důvodů mohlo být narození prvního syna ve 3. ročníku a druhého syna v 5. ročníku. Rodiče mají celkem 3 syny, přičemž F je z nich nejmladší. V 5 letech a 7 měsících byl u něj na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně zjištěn vysoce nadprůměrný intelekt zejména ve verbální a názorové oblasti. Důvodem vyšetření byla žádost rodičů, kteří tušili, že je jejich syn rozumově akcelerovaný a chtěli zjistit, zda by byl vhodný předčasný nástup na ZŠ. Ten jim byl ze strany poradny jednoznačně doporučen. V 6 letech, kdy již F navštěvoval první třídu, mu byl následně navržen IVP s podporou vnitřní motivace, doporučení stimulujících hádanek a rébusů, vyhledávání informací v encyklopediích, projektové vyučování a akcelerace v matematice – učivo dle osnov 2. třídy, v ostatních předmětech rozšíření učiva. V 6 letech a 9 měsících vyhověl nárokům pro další akceleraci – přeskočení 2. ročníku. Ve 4. ročníku se začala vytrácet chlapcova motivace, vyrovnával se s přechodem do jiné ZŠ. Opět doporučen IVP. V 8 letech a 10 měsících se znovu prokázaly vysoce nadprůměrné rozumové schopnosti – další IVP a doporučení rozšiřování a obohacování učiva, kooperativní výuky a řešení problémů. V 9 letech a 10 měsících projevoval mimořádné schopnosti ve verbální a matematické oblasti, proto mu byl opět navržen IVP a akcelerace výuky v matematice – od té se v 7. ročníku upustilo, neboť si F uvědomoval, že fyzicky

zaostává. Od 5. ročníku se F potýkal s prvky šikany ze strany svého spolužáka, celkově v té době F citlivě reagoval na vztahy, měl nepříjemné zkušenosti i s učiteli. Ve 12 letech a 9 měsících vykazuje známky mimořádného nadání, doporučen IVP, další vzdělávání pokračovalo na gymnáziu.

Projevy nadání

Když bylo synovi asi půl roku, začala si matka všímat, že se oproti svým starším bratrům vyvíjí rychleji. Kdyby prý neměla možnost srovnání, takhle brzy by to jistě nezaznamenala. Syn reagoval na spoustu podnětů: *„pořád se sápal po knížkách, takže jsme museli hodně číst“*. Brzy začal také třídit věci podle tvarů atd. Žvatlání prý snad ani neproběhlo, rovnou se objevovaly slova. V prvním roce již dokázal poskládat plně rozvinutou větu a v roce a půl poznával všechna písmenka, dokázal přečíst slabiky. Čtení prý víceméně napomáhali, protože: *„prostřední syn byl dyslektik a s ním jsem musela hodně pracovat. V poradně nám dávali takové archy, kde vyhledával písmenka a ten F asi jak byl semnou, tak mu to vyloženě pomohlo, věčně do toho zasahoval, takže pak dostal svůj arch, takže asi ano, asi jsme to trochu podpořili“*. Se čtením se současně kolem čtvrtého roku rozvíjelo také psaní a počítání. Celkově si jako dítě moc nehrál, spíše ho zajímala literatura, tudíž hodně četl.

V dnešní době na synovi matka pozoruje nadání zejména v tom, že má vlastní názor – uvádí to na příkladu, že si jeden čas četli různé knihy a pak si o nich vykládali: *„a on tam našel jiné věci než já, že najde smysl té knihy nebo i filmu jinak než ostatní….“*. Ze žánru se jednalo spíše o kriminálky a sám F dodává, že dnes čte krásnou literaturu. Celkově syna matka hodnotí, že je nadaný po emoční stránce, že je velice empatický, dále se nadání projevuje v matematice, českém jazyce, biologii, chemii a v cizích jazycích.

Povahové vlastnosti, vztahy s vrstevníky

F se charakterizuje takto: *„línej, neberu se jako někoho cílevědomého“*, ovšem dokáže se donutit. Je až příliš zodpovědný, má rád řád, je dochvilný a na schůzky chodí raději dříve, ale na druhou stranu je v některých důležitých rozhodnutích flegmatik. Dále je komunikativní a společenský, dokonce prý musí být *„v centru společnosti“*, rád poznává nové lidi, ale na druhou stranu je rád sám: *„to si strašně užívám“*.

Od malička vyhledával společnost dospělých, ne že by dětmi pohrdal, ale nerozuměl si s nimi. Potřeboval někoho, kdo by s ním mluvil *„jako s dospělým“*. V současné době se to *„smazává“* a dokáže mluvit s vrstevníky, což jsou vlastně lidé, kteří jsou o dva až tři roky starší. Naopak své reálné vrstevníky, kteří jsou věkově stejně staří, vnímá jako mladistvé a nebaví se s nimi na kamarádské úrovni. Konkrétně ve škole se spolužáky celkem vycházel, na jednu stranu ho bylo všude plno, potřeboval projevit své názory, ale zároveň byl samotář. Naopak k malým dětem má dobrý vztah, rád si s nimi pohraje a je jako *„táta“*, kterým se jednou touží stát.

Ve společnosti rozhodně není ten, kdo pouze sedí a poslouchá, rád vyjadřuje své názory. V kolektivu se považuje spíše za vůdce či průbojného, aktivního člena, který se zapojí. Rád vymýšlí různé hry a zároveň je rád hraje.

Zájmové preference

Už od malička nejvíce preferuje čtení a *„vzdělávací formy čehokoli“*. V současné době je jeho oblíbeným autorem M. Kundera: *„to je srdcovka“*. Sám občas píše povídky či novely a vnímá to jako odreagování. K tělocviku měl v rámci školy špatný vztah, ale sport mu nevadí – jezdí na bruslích, hraje badminton, druhým rokem se věnuje boxu.

Rodina a nadání

Na otázku, jak matka vnímá nadání svého syna a co pro ni znamená, odpověděla ve dvou fázích – v první, co pro ni znamenalo dříve: *„bylo mi ho strašně líto“*, protože *„neměl kamarády, byl „jiný“, tudíž byl terčem posměchu“*. Jak byl mezi staršími dětmi, nikdo si s ním nechtěl hrát, byl pro ně moc malý. A když přešel na jinou základní školu, tam už neznal vůbec nikoho, proto to pro něj bylo velice náročné. Ve druhé fázi, jak synovo nadání vnímá nyní, odpověděla: *„teď mi přijde, tím že je velice ambiciózní, tak si myslím, že všechno to, co si prožil, tak že si to zúročí. Už ho vidím jako spokojeného“*. Což sám F potvrzuje přikyvováním.

Zda nadání ovlivňuje jejich rodinný život, k tomu se vyjádřil F, že zřejmě ano. Všímá si, že oproti jiným rodinám společně hodně četli, než aby se dívali na televizi, že se jim matka hodně věnovala, vše spolu prožívali, podnikali spoustu akcí a měli společné zážitky, což

zřejmě společně se situací ve škole způsobilo, že *„tam byla určitě nějaká fixace, jako větší“*. Jako příklad společných aktivit uvádí matka výlety na kolech, bruslích, F s ní také jeden čas chodil na zumbu. Dále matka pro své syny vymýšlela tematické procházky podle oblíbených pohádek či knížek. Měli s sebou baťohy a po cestě měli kluci např. hledat koně z Nekonečného příběhu, po cestě se kolikrát i brodili blátem atd.

Co se týče vztahů s o pět a sedm let staršími bratry, nyní spolu vychází dobře, ale dřív tomu tak nebylo. *„Tím, že byli dva roky po sobě, tak byli velcí kamarádi ti dva a F byl proti nim jako děcko. Nikdy jsem je nenutila, aby ho hlídali, když se nabídli, že ho vezmou ven, tak jsem byla ráda“*. Postupem času je však F po rozumové stránce *„doháněl“*, tak byly vztahy lepší. F dodává, že se nikdy nejednalo o špatné vztahy, spíše se s bratry *„míjeli“*. Rozdíly mezi syny matka nedělala, ani nedávala jednomu druhého za příklad. Když jsem se ptala, zda nenastaly nějaké konflikty kvůli zmiňované dyslexii staršího bratra, že by na F žárlil, že mu čtení jde, začali se matka i F smát: *„vůbec ne, on je flegmouš, ale i když je dyslektik, tak on je hrozně chytrej“*. Oba se shodli na tom, že je velice chytrý na matematiku a navzdory dyslexii také hodně čte. Např. když byl starší bratr na střední škole, měl mezery v chemii, kterou naopak F velice dobře ovládal a jezdil v rámci základní školy po olympiádách, tak se bratři učili spolu. Sám F dodává, že mezi nimi nebylo soupeření, naopak měl vždy z bratrů respekt a nebere, že by byl nějak nadaný, proto si nikdy nedovolil nějaké poznámky např. k doučování chemie.

Co se týče podpory nadání, F zdůrazňuje zejména psychickou podporu, která pro něj byla ze strany rodiny velice důležitá, vzhledem k zážitkům ve škole.

Otázka budoucnosti syna pro matku není tak nejasná, jako v předchozích případech: *„nevím, přijali ho na lékařskou fakultu, chce ještě na právnickou na zkoušky. Kdyby bylo na mě, asi bych si ho jako právníka nechtěla představit, ale taky jsem mu řekla, že rozhodnutí je na něm“*. Na otázku, proč tomu tak je, odpověděla: *„protože je čistý a myslím si, že když bude lékař, že tam vždycky pomáháte, ale jako právník může být úplně nejlepší, ale v jádru nemusí zůstat čistý“*.

F se přiznává, že je flegmatik, co se týče budoucnosti. Všechny přihlášky posílal až na poslední chvíli, některé přijímací zkoušky dokonce zmeškal. Má stanoveny nějaké cíle, ale nepotřebuje jich dosáhnout za každou cenu. *„Spíš je to jakoby nějakej vztyčnej bod, ta budoucnost, o který se můžu opřít anebo ho minout“*.

Nadání a okolí

Synovo nadání prý nikdo neřešil: *„je to nějaká skutečnost, která není třeba důležitá, že není třeba řešit“*. Navíc je v rodině *„hodně chytrých a šikovných dětí, třeba máme atlety v rodině, jakože fakt na republikové úrovni… takže to prostě byla taková realita jenom“*.

Oba se shodují, že čelili negativním odezvám ze strany okolí vůči nadání: *„ve škole, všude, všude“*. Největší problémy se objevovaly mezi spolužáky: *„já jsem byl určitě hroznej jako člověk, to nechci ze sebe dělat andílka nějakýho, já jsem musel bejt otřesnej tady v tomhle, že jsem viděl, že mám jakoby na víc než oni a oni zas toho – hrozně jim to vadilo. Byly tam asi i prvky šikany“*. Celkově prý k nadání přistupovali vrstevníci nejhůř, v současné době se to podle F *„vyrovnává, ale ze začátku to mělo jen negativní dopad, hrozně, to bylo otřesný, to bylo hrozný“*. Matka dodává, že byl pro své okolí protivný, někdy dokonce opravoval paní učitelku *„jak jsem potřeboval vědět hrozně moc věcí, tak jsem si to sám neuvědomoval, že takovej jsem, ale byl jsem hrozně jakoby protivnej a i děti jsem potřeboval učit, potřeboval jsem poučovat spolužáky, všechny prostě… jaksi jsem se naučil ne neříkat svůj názor, ale neprojevovat se jakoby. Naučil jsem se být normální jako v očích těch ostatních, že k tomu, abych zapadl, jsem se potřeboval utlumit a to praktikuju do teď. Myslím si, že ta vlastnost jakýsi buzerace z mojí strany, si myslím odezněla, ale často si to i uvědomuju, že sám si řeknu, ne, tohle prostě nemůžeš udělat, protože se to prostě nehodí. Takže určitě negativní okolí si myslím, je spjatý s tímhlenctím jednáním, s tím, že je důležitý, jakej ten člověk je. A proto se to odráží v okolí. Není to chyba toho okolí, ani toho člověka, ale je to spíš logický vyústění“*.

Matka dodává, že si své poslechla paradoxně i ze strany učitelů, že synovi ubližují a že ho ještě měli nechat hrát. F poznamenává, že nebyli všichni učitelé stejní, že někteří pro něj byli jako *„mentoři“* a s těmi vycházel dobře, protože k němu přistupovali individuálně, např. dostával písemky, které odpovídaly jeho schopnostem a zkrátka jeho nadání a zájem vnímali pozitivně.

Předčasné zahájení školní docházky, její zvládání a spokojenost ve škole

Impulzem pro předčasný nástup do školy byla jedna paní učitelka ze školky, která se F často věnovala. Např. F nechtěl, nepotřeboval spát, tak si ho vzala bokem a četli si spolu.

Právě tahle učitelka rodiče upozornila, že je F velice chytrý a že by mohl do školy nastoupit dříve.

Pochybnosti o správnosti téhle volby matka neměla a s manželem v tomhle byli za jedno. F se k tomu vyjadřuje takto: *„já jsem vlastně nelitoval toho, co se stalo, já jsem spíš měl pochybnosti o tom, co jsem jako já“*. Někdy si myslel, že by bylo lepší nadání nemít, ale vzhledem k tomu, že nadání má, hodnotí vše, co se dělo jako správný postup. Matka dodává, že se u nich doma o všem diskutovalo, proto se na každém rozhodnutí podílela celá rodina.

Nevýhody matka spatřuje v oblasti fyzické zralosti, právě v tělocviku měl F obtíže. Jinak byl při nástupu do školy zralý ve všech oblastech. Jednak neměl vlohy pro nějaké excelentní výkony a hlavně byl oproti spolužákům menší a nebyl ještě tak vyvinutý. Celkově školu zvládal a učení mu rozhodně nedělalo problémy. Na školní režim si také zvykl snadno a se spolužáky zde ještě problémy nebyly. Ale první třída F nebavila, nudil se zde. Když přešel do třetí třídy, zde byly vztahy pořád dobré, dokonce se s jednou spolužačkou hodně kamarádil. Ovšem po edukativní stránce pro něj byla škola nedostačující. Proto ji F odmítal navštěvovat, byla to pro něj *„ztráta času“*. Po konzultaci s pedagogicko-psychologickou poradnou jim byla navržena jiná základní škola. Takže z vesnické školy začal v páté třídě F dojíždět do nové základní školy ve městě. Zde začaly velké problémy. Spolužáci ho mezi sebe moc nepřijali – nechodil s nimi od první třídy a navíc se u nich už projevovala puberta, zatímco F byl stále *„dítě“*, později začala puberta i u něj, ale *„u ostatních už doznívala“*. Tudíž se se spolužáky jaksi míjel. F si uvědomuje, že to bylo nevyhnutelné a že by se tyto problémy objevily určitě i na původní základní škole.

Zda se předčasný nástup do školy osvědčil, hodnotí matka následovně: *„ano, je to na jedničku a hlavně musím říct, že jsme měli štěstí na lidi“*. Např. ve druhé třídě F docházel na některé předměty do třetího ročníku, což bylo komplikované, tak nová třídní učitelka rozhodla, že bude chodit do třetí třídy na všechny předměty, že na to má. A co bylo třeba, doučila ho (učivo, které se probíralo ve druhé třídě), aby o nic nepřišel. Dále velice vyzdvihuje psycholožku Mgr. Janu Flachowskou, která jim byla nejen konzultantem, ale především velkou oporou a pomocnou rukou v náročných situacích: *„to byla ohromná pomoc“*. Nepříznivý dopad se objevil ve zmiňovaném věkovém rozdílu, období puberty atd.

S negativní odezvou vůči předčasnému zahájení školní docházky i přeskočení ročníku se rodiče setkali ze strany učitelů, jak bylo zmíněno výše. Nejčastějším argumentem bylo, že synovi kradou dětství. Co se rodiny a známých týče, brali to pozitivně. Oba se shodují, že se však touto skutečností nikde nechlubili.

Celkově jsou rodiče se základními školami, které F navštěvoval a s gymnáziem relativně spokojeni. Individuální vzdělávací plán se vcelku osvědčil, docházelo k rozšíření a obohacování učiva. Co se týče školství a podpory nadání, vyjádřil F svůj názor ke školám pro nadané žáky: *„lidi to nazývají elitářstvím, ale já si myslím, že je to dobrý, protože to vidím ze svého pohledu, jak mi vadilo, že musím být s těma dětma… je to hrozně sporný, protože na jednu stranu se toho ty děti hrozně moc naučí, protože pojedou rychle, ale oni nebudou mít šanci se socializovat na tom stupni, jakej mám já. Vím, jakej bych byl v tý třídě, byl bych chytrej, byl bych provokativní a měl bych potřebu pořád někoho učit a ty děti by to braly, protože by to byla jejich přirozenost, ale takhle svět prostě nefunguje“*. Matka si myslí, že by děti měly být rozděleny, protože vzpomíná, jak syna *„bolívalo chodit do školy… a nechtěla bych, aby ty děti takhle trpěly“*. Podotkla, že hodně záleží na rodičích, jak své děti vedou: *„můžeš být elitář, ale taky se můžeš chovat jako člověk“*.

Co se týče zpětného náhledu na rozhodnutí o předčasném nástupu do školy: *„ano, rozhodla bych se stejně. Jsem ráda, že se na to můžu podívat zpětně a potvrdit si to rozhodnutí“*.

8 Výsledky výzkumu

VO 1: Na čem rodiče pozorovali, že se jejich dítě po rozumové stránce vyvíjí rychleji než jiné děti stejného věku?

Ve třech z šesti případů si rodiče začali všímat, že se jejich dítě vyvíjí rychleji než ostatní děti, již v raném věku dítěte. Prvních znaků vývojové akcelerace si konkrétně rodiče D všimli, když bylo jejich dceři pouhých 7 měsíců a začala mluvit. Matka E u své dcery zpozorovala rychlý vývoj v 1. roce, kdy začala chodit a mluvit. Matka F si rychlejšího vývoje u syna všimla již v jeho 6 měsících, kdy pozorovala, že je celkově velice zvídavý a musela mu hodně číst. Už v prvním roce dokázal sestavit plně rozvinutou větu. Ovšem kdyby prý neměla možnost srovnání a jeho dvěma staršími bratry, takhle brzy by si znaků rychlejšího vývoje nevšimla.

Pouze v první případové studii rodiče zaznamenali rychlejší vývoj u svých tří dcer až v období předškolního věku, zejména ve čtení. Tím, že dívkám rodiče četli, začaly si jednotlivá písmena pamatovat, a tak se v podstatě ve třech letech naučily samy číst. V tomhle období jsou však projevy nadání daleko výraznější. Ve všech případech se v předškolním věku objevovalo čtení, psaní a počítání. Jako další charakteristiky rodiče uváděli zvídavost a motivaci učit se novým věcem, výbornou paměť, pokládání filozofických otázek a diskutování o nich.

VO 2: Jaké mají rozumově nadané děti vztahy se svými vrstevníky?

Je nutno podotknout, že rozumově nadané děti, které zahájily školní docházku předčasně, za své vrstevníky považují cca o jeden až dva roky starší děti. V pěti případech si rozumově nadané děti nejvíce rozumí buď se staršími dětmi, nebo s dospělými. Ovšem zřejmě i díky mladším sourozencům je všech pět dívek schopno vycházet s mladšími dětmi či se svými reálnými vrstevníky, konkrétně dívka C si rozumí právě spíše s nimi.

Všech pět dívek má jednu až dvě dobré kamarádky, které jsou o rok či o dva roky starší. Tři dívky mají i mladší kamarády, se kterými si rozumí – v prvním případě (dívka A) se jedná o její o dva roky mladší sestru (B), která je však také rozumově nadaná. Obecně má A ze všech sester nejširší okruh přátel – jedná se o rok starší spolužáky. Jejich nejmladší

sestra C má sice o dva roky starší kamarádku, ale jak bylo výše zmíněno, nejvíce si rozumí s mladšími bratranci či stejně starými dětmi. Dívka E má o více než rok starší kamarádku a kamaráda, oba jsou spolužáci a zároveň se přátelí s o rok mladší dívkou.

Dívky B a D vyhledávají společnost pouze starších dětí a dospělých, ale jsou schopny vycházet i s mladšími dětmi. K těm přistupuje dívka D jako k *„miminkům“*, o které je nutno se starat. Obdobně přistupuje ke svým reálným vrstevníkům také chlapec F, který je vnímá jako *„mladistvé“*. Dříve si nerozuměl ani se spolužáky, což jsou o dva až o tři roky starší lidé, tudíž vyhledával přítomnost dospělých. Nyní je schopen se spolužáky vycházet a trávit s nimi čas.

Co se týče situace ve škole, dívka E a chlapec F měli problémy se spolužáky. U E se jednalo o posměch ze strany starších dětí, že je nejmladší, dále jí spolužačky např. podkopávaly nohy nebo vysypávaly věci na stůl. Chlapec F čelil nejvíce v páté třídě ze strany spolužáka nadávkám jako teplouš a blbeček. Vše vyústilo tím, když mu spolužák nabídl pití z láhve, do které před tím močil. Situace se řešila a problémy ustaly.

Všichni jsou, kromě dívky C, která je spíše zdrženlivější a čeká, co ostatní vymyslí, ve společnosti aktivní, průbojní, rádi se zapojují do společných činností, které jsou schopni vést, organizovat nebo aktivně v kolektivu spolupracují. Chlapec F se přiznává, že je někdy naopak velice rád sám a samotu si užívá.

VO 3: Jaké jsou zájmové preference rozumově nadaných dětí?

Zájmové činnosti rozumově nadaných dětí jsou velice široké a rozdílné. U všech dětí se do zájmových preferencí řadí především oblasti, ve kterých zároveň vynikají a kde se jejich nadání projevuje. I přes to obohacují svůj volný čas o činnosti, ve kterých tolik nevynikají.

U dvou děvčat se nadání projevuje nejvíce v oblasti matematického a logického myšlení. První z nich A si čte nejčastěji o matematice, fyzice či astronomii a svůj okruh zájmů doplňuje o sport, konkrétně basketbal a karate. Naopak E ráda hraje deskové hry, kde své logické myšlení uplatňuje – např. šachy, dále vaří přesně podle receptu a své zájmy rozšiřuje o ruční činnosti (kreslení, vyrábění, šití). Vaření se věnuje další rozumově nadaná dívka B, ale oproti E z jiného důvodu. Jelikož se její nadání projevuje především v kreativitě, využívá vaření právě k tvoření. Proto nevaří podle receptů, ale vymýšlí si

svoje vlastní a ráda takto experimentuje. Podobně svou kreativitu využívá také dívka D, která ráda tančí, vymýšlí si své taneční kreace. Kromě tance se věnuje plavání a zvířatům, zejména šelmám a koním, na kterých jezdí již od čtyř let. Poslední dívka C projevuje své nadání v hudební oblasti, tudíž se učí hrát na kytaru. Oproti tomu chlapec F vykazuje nadání mimo jiné v oblasti názorového a verbálního myšlení, s čímž souvisí i zájmové preference – velice rád čte krásnou literaturu a vzdělává se v nejrůznějších oblastech, píše povídky, což vnímá jako formu odreagování, ale na druhou stranu si rád zasportuje, i když v téhle oblasti nevyniká – jezdí na bruslích, hraje badminton a učí se box.

VO 4: Jak rodiče vnímají nadání svého dítěte?

V současné době vnímají všechny čtyři dotazované matky nadání svých dětí pozitivně a zároveň velice odlišně. Matka F dříve synovo nadání považovala spíše za přítěž, neboť neměl žádné kamarády a byl terčem posměchu, bylo jí ho *„strašně líto“*, nyní ho však vidí jako spokojeného, tudíž svůj názor změnila. Naopak matka tří sester A, B, C vnímá jejich nadání podle toho, v čem vynikají, a zdůrazňuje, že je to pro ni mnohdy nepochopitelné, neboť sama např. v matematice nepodává dobré výkony. Pro matku D je nadání v rámci běžného života a výchovy náročné, ale zároveň příjemné a má z toho radost. Také matka E má z nadání své dcery radost a vnímá to tak, *„že se teda zřejmě v životě někam dostane“*.

Naopak dva zúčastnění otcové nejsou úplně přesvědčeni, že se jedná o nadání. Otec dívek A, B, C tvrdí, že je to *„normální“*, spíše vnímá ostatní děti jako zanedbané. Také zdůrazňuje, že zná v okolí nadané děti např. na sport, hudbu atd., ale pokud se nejedná o úspěch ve škole jako v případě jeho dcer, není tomu věnováno tolik pozornosti. Otec D vypověděl: *„já to vidím spíš, že jako by, není jo, že v něčem je lepší a v něčem je pomalejší“*.

- **Jakou mají rodiče představu o budoucnosti svého rozumově nadaného dítěte?**

Ve dvou případech z šesti mají rodiče konkrétní představu o budoucnosti svých dětí. Jedná se o případ dívky A, které je 16 let a chce se hlásit na obor strojírenství či astrofyziku. Ještě jasnější představu o synově budoucnosti má matka F, neboť je v současné době přijatý na lékařskou fakultu a čekají ho zkoušky na práva. I když mu řekla svůj názor a rozhodnutí nechává na něm, přála by si, aby se stal lékařem, což opodstatnila takto: *„protože je čistý a*

myslím si, že když bude lékař, že tam vždycky pomáháte, ale jako právník může být úplně nejlepší, ale v jádru nemusí zůstat čistý“.

U ostatních čtyř mladších dětí konkrétní představu o budoucnosti rodiče nemají. Nejprve všichni odpovídali velice obecně a zdůrazňovali, že jim záleží především na tom, aby bylo jejich dítě v životě šťastné, spokojené, a aby dělalo to, co jej baví. Po té začali vést úvahy, čím by tedy jejich dítě mohlo být. Tyto úvahy byly ve dvou případech ovlivněny aktuálními zájmy dítěte a oblastí, ve které vyniká. Konkrétně rodiče A, B, C by si dceru B představovali buď jako právničku, pro její smysl pro spravedlnost nebo designérku pro její kreativitu. V případě dívky D by si rodiče svou dceru dokázali představit jako veterinářku nebo nějakou biložku, protože se zajímá o zvířata. Vzdálenější představu mají rodiče A, B, C o budoucnosti nejmladší dcery C. Jelikož oba studují zahradnictví a vinařství a chtějí svůj rodinný statek s vinohradem, byli by rádi, kdyby se tomu jedna z dcer plně věnovala – to by mohla být právě C, protože její sestry půjdou nejspíš jiným směrem. Oproti ostatním rodičům matka E nevedla ani úvahy o budoucnosti své dcery. Prý je jí to *„úplně jedno“*, hlavně, aby dělala, co ji baví a byla by ráda, kdyby si udělala alespoň maturitu.

VO 5: Co vedlo rodiče k tomu, aby začali uvažovat o předčasném zahájení školní docházky u svého dítěte?

V případě rodičů A, B, C si učitelka z MŠ u nejstarší dcery A všimla, že zvládá to, co předškoláci a že by mohla nastoupit do školy dřív. Jelikož se předčasný nástup u A osvědčil, počítali rodiče s tím, že i další dcery by mohly zahájit školní docházku dříve. To jim opět potvrzovaly učitelky z MŠ, které tvrdily, že by se pak dívky ve školce nudily.

U dívky D tomu bylo jinak. Zaprvé rodiče sledovaly, že dívka zvládá školní nároky a učitelky z MŠ si nedovedly představit, že by tam byla ještě další rok. Navíc sama D začala jevit o školu zájem a dokonce docházela do Montessori třídy jeden týden na zkoušku. Z těchto důvodů začali uvažovat o předčasném nástupu do školy a ještě podotkli, že byli z Anglie zvyklí, že děti chodí do školy od pěti let, tak to pro ně byla vlastně jakási norma.

Matka E začala o předčasném zahájení školní docházky uvažovat až na popud učitelky z MŠ, která matce sdělila, že na základě toho, že její dcera už umí číst, psát a počítat, se bude ve školce nudit.

Také pro matku F byla impulsem pro předčasné zahájení školní docházky u jejího syna učitelka z MŠ. Ovšem F se ve školce nudil už v té době, proto se mu jedna učitelka často věnovala, např. když ostatní děti ve školce spaly a F spánek nepotřeboval.

- **V čem rodiče spatřují výhody a nevýhody tohoto rozhodnutí?**

Rodiče A, B, C za velkou výhodu považují fakt, že všechny dcery jsou fyzicky vyspělejší, proto do skupiny starších dětí zapadnou lépe. Naopak u stejně starých vrstevníků by vyčnívaly. Nevýhodu matka dívek spatřuje v tom, že hlavně dcera B se snaží natolik svým starším kamarádkám vyrovnat, že to někdy až přehání. Další nevýhody si všímají u nejmladší C, u které mají potíže s třídní učitelkou, která dívku nepovažuje za nadanou. Naopak ji vnímá jako starší a nepřistupuje k ní individuálně. Z toho důvodu by matka zpětně uvažovala o jiné ZŠ. Oba rodiče však mají s předčasným zahájením školní docházky u svých dcer dobré zkušenosti a zpětně by se rozhodli stejně.

Další manželský pár spatřuje výhodu v tom, že si jejich dcera od malička rozuměla se staršími dětmi a fyzicky mezi ně dobře zapadá. Nevýhodu vidí v tom, že jejich dcera D, ve snaze přiblížit se starším spolužákům, začala řešit problémy, které by ve svém věku ještě řešit nemusela (např. jak vypadá, zda má kluka atd.). Zde poukazují na věkové rozdíly až dva roky, tudíž jsou starší děti v sociální oblasti oproti D *„úplně jinde“*. Další nevýhodou je v jejich případě fakt, že k dceři ve škole přistupují jako ke starší. Zpětně by se však rozhodli stejně a dceru by dali do školy dříve, protože jednou z výhod je také to, že sama D do školy chtěla začít chodit.

Matka E spatřuje výhody v tom, že by se její dcera ve školce později nudila. Navíc mezi starší děti zapadá a rozumí si s nimi. Velkou nevýhodou je pro ni ZŠ, kterou její dcera navštěvuje, zde se potýkají s neadekvátním přístupem ze strany učitelů. Také se objevily prvky šikany ze strany dvou spolužaček a posměch od starších dětí, protože ví, že je E mladší než ostatní. Z toho důvodu by matka nejraději změnila ZŠ, ale svého rozhodnutí o předčasném nástupu na ZŠ nelituje.

V případě chlapce F je nevýhod celá řada. Tím, že nejen že zahájil školní docházku předčasně, ale následně přeskočil druhou třídu – šel tedy z první do třetí, jeho velkou nevýhodou byla fyzická nevyzrálost oproti spolužákům, měl problémy v tělesné výchově a největší zlom nastal okolo páté třídy, kdy se jeho spolužáci nacházeli v období puberty, ale on byl stále dítě. Jelikož byl v rozumové oblasti vysoce nadaný, nerozuměl si ani s o tři

roky staršími spolužáky. Navíc se zejména v páté třídě objevily prvky šikany ze strany spolužáka. I přes tyto nevýhody si matka i sám F uvědomují, že kdyby akceleraci ve vzdělávání nepostoupili, byla by situace zřejmě ještě horší, navíc by F zřejmě ztratil motivaci k učení, protože by se nudil. Naopak velkou výhodu spatřují v tom, že kolem sebe měli dobré lidi, kteří jim byli oporou. Předčasné zahájení školní docházky tedy považují oba za správné rozhodnutí, i co se další akcelerace týče.

- **Jaké byly reakce okolí na předčasné zahájení školní docházky?**

V případě dívek A, B, C k předčasnému zahájení školní docházky blízcí a známí přistupovali pozitivně, neboť dívky osobně znali a dali rodičům za pravdu. Co se týče širšího okolí, nikde se tímhle rozhodnutím nechlubili. U dvou dotazovaných rodin jejich rozhodnutí blízcí lidé, kteří rozumově nadané dítě dobře znali, vnímali pozitivně, naopak negativně k téhle skutečnosti přistupovalo širší okolí rodin. Konkrétně v případě D se rodičům jejich okolí snažilo jejich rozhodnutí rozmluvit, říkali jim, že dceři berou dětství. U chlapce F se rodiče setkali s negativní odezvou paradoxně ze strany učitelů, kde se jim nelíbilo ani předčasné zahájení školní docházky, ani následné přeskočení ročníku. Argumentovali tím, že synovi berou dětství.

Pouze v jednom případě tomu bylo přesně naopak, kdy matka E čelila negativním reakcím ze strany své matky či přítele, kteří jí říkali, že dceru připravuje o dětství a že je ještě malá. Na štěstí měla podporu u učitelů MŠ i budoucí ZŠ. I když to nebylo jednoduché, postavit se svým blízkým, tak si své rozhodnutí prosadila a nelituje toho.

9 Diskuse

Z výzkumu vyplývá, že všichni dotazovaní rodiče rozumově nadaných dětí zpětně vnímají předčasné zahájení školní docházky u svých dětí pozitivně a svého rozhodnutí nelitují. Na akceleraci ve vzdělávání spatřují pozitiva především v tom, že se jejich děti mnohem více naučí, neboť by se dle jejich názoru jinak ve škole nudily a ztrácely by motivaci k učení. Tento závěr podporuje Kulik (2004), který porovnal výsledky 25 výzkumů a zjistil, že akcelerace ve vzdělávání má pro nadané téměř vždy profitující účinky. Na druhou stranu všichni rodiče uváděli negativní vliv akcelerace na sociální oblast. Avšak výzkumy, které se dopadem akcelerace na sociální vývoj nadaných dětí zabývaly, dospěly k různým závěrům. Některé prokázaly slabě negativní efekt, jiné žádný efekt nebo naopak slabě pozitivní efekt (Kulik, 2004; Hoogeveen, 2009).

Ve většině případů se rodiče a jejich rozumově nadané děti potýkali s nepochopením ze strany svých učitelů, kteří se jim nevěnovali tak, jak by měli a nepřihlíželi k jejich individuálním zvláštnostem – naopak k nim mnohdy přistupovali jako k jejich spolužákům, považovali je tedy za starší. Jak vyplývá z výzkumné studie Evy Machů (2006), mezi učiteli přetrvává domnění, že nadaní jedinci jsou bezproblémoví a učení jim jde samo. Jsou tedy zaměřeni spíše na vnější kladné projevy žáka (rozvinuté kognitivní schopnosti, aktivita, samostatnost a studijní úspěchy). Z těchto důvodů nebyli dva rodiče se ZŠ svého dítěte spokojeni, proto by zpětně volili jinou ZŠ.

Celkově však ve čtyřech z šesti případů měli pedagogové snahu se rozumově nadaným dětem věnovat, rozvíjet jejich schopnosti, vyšší úroveň myšlení, aktivizaci a samostatnost žáka, což potvrzuje zmiňovaná studie (Machů, 2006), ve které si většina dotazovaných pedagogů uvědomuje nutnost systematického rozvíjení schopností nadaných žáků. Lze říci, že v tomto ohledu velice záleží na přístupu pedagogů a také na jejich znalostech ohledně problematiky nadaných žáků. Z výpovědí dotazovaných rodičů vyplývá, že by bylo potřeba zvýšit informovanost pedagogů v problematice o nadaných žácích, o jejich vzdělávacích potřebách a klást důraz také na osobnostní stránku nadaného dítěte. Ke stejným závěrům došla také Eva Machů ve své studii (2006).

Uvědomuji si, že výsledky výzkumného šetření mohl ovlivnit samotný výběr respondentů. Výzkumu se účastnili pouze ti, kteří byli ochotni vést se mnou rozhovor. Už pouhý souhlas k účasti ve výzkumu vypovídá o ochotě a schopnosti sdílet své zkušenosti a hovořit o nich. Je tedy pravděpodobné, že k výzkumu svolili respondenti, u kterých se předčasní zahájení

školní docházky osvědčil a byli proto ochotni na tohle téma hovořit. Jistě by byly zjištěny odlišné výsledky v případech, kde měla akcelerace ve vzdělávání nepříznivý dopad ve všech oblastech nebo u dětí, u kterých se následně rozumové nadání nepotvrdilo.

Nedostatky výzkumu spatřuji v tom, že se mi podařilo získat pouze dva manželské páry, jinak byly matky jediným zdrojem informací. Dalším nedostatkem je genderové zastoupení rozumově nadaných dětí – pět dívek a pouze jeden chlapec. Dále je nutno podotknout, že výpovědi dotazovaných respondentů jsou subjektivní, proto zjištěné výsledky nelze zobecňovat. Nemusí totiž odpovídat skutečnosti.

ZÁVĚR

Praktická část diplomové práce byla zaměřena na rozbor rozhovorů uskutečněných se dvěma manželskými páry a dvěma matkami celkem šesti dětí, které zahájily předčasně školní docházku a zároveň v té době byly rozumově akcelerované. Opakovaným vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně bylo později u všech dětí diagnostikováno nadání v rozumové oblasti.

Pomocí kvalitativní analýzy dat získaných z odpovědí respondentů byly zodpovězeny výzkumné otázky a následně se podařilo dosáhnout výzkumného cíle.

Bylo zjištěno, že všichni dotazovaní rodiče zpětně na své rozhodnutí ohledně předčasného zahájení školní docházky u svých rozumově nadaných dětí nahlíží pozitivně, svého rozhodnutí nelitují, naopak by se rozhodli stejně. Ve všech případech je k rozhodnutí přivedly zejména učitelky z mateřských škol, které rodiče upozornily na skutečnost, že se jejich děti po rozumové stránce vyvíjí rychleji než ostatní děti, tudíž by mohly školní docházku zahájit dříve – to následně potvrdili psychologové z pedagogicko-psychologické poradny. Dále bylo zjištěno, že se polovina dotazovaných rodičů potýkala s negativními ohlasy ze strany okolí, u kterého nadále přetrvává mýtus o zachování dětství.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Assouline, S. G., Marron, M. & Colangelo, N. (2014). Acceleration. In Plucker, J. A. & Callahan, C. M. (Eds.), *Critical Issues and Practices in Gifted Education*. Waco: Profrock Press.

Bednářová, J. & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy.* Brno: Computer Press.

Blatný, M., et al. (2010). *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy.* Praha: Grada.

Gross, M. U. M. & van Vliet, H. E. (2005). Radical Acceleration and Early Entry to College: A Review of the Research, *Gifted Child Quarterly*, 49, 154-171.

Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.

Fořtík, V. & Fořtíková, J. (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností: Logické myšlení, prostorová představivost, práce se slovy, pozornost, kritické myšlení.* Praha: Portál.

Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence.* Praha: Columbus.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace.* Praha: Portál.

Hoogeveen, L. (2009). Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the First 2 Years of Secondary School in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53, 50-67.

Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: Pedagogicko – psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi.* Praha: Grada.

Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR

Kulik, J. A. (2004). Meta-Analytics Studies of Acceleration. In N. Colangelo, S. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *Nation deceived: How schools hold back America's brightest*

students (Vol. II, 13-22). Iowa City: Connie Bellin & Jacqueline Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Landau, E. (2007). *Odvaha k nadání.* Praha: Akropolis.

Laznibatová, J. (2001). *Nadané dieťa: Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie.* Bratislava: Iris.

Laznibatová, J. (2012). *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole.* Bratislava: Iris.

Machů, E. (2006). Názory učitelů základní školy na rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných žáků (vhled do výzkumné sondy). In P. Knecht (Ed.), *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik: Sborník z konference konané dne 30. listopadu 2006 na Pedagogické fakultě MU v Brně*, (pp. 48-53). Retrieved from: http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/k06.pdf#page=48

Machů, E. (2010). *Nadaný žák.* Brno: Paido.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada Publishing.

Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti.* Praha: Academia.

Noel-Hoeksema, S. a kol. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda.* Praha: Portál.

Novotná, L. (2004). *Možnosti rozvoje potenciálu mimořádně nadaných ve školním prostředí.* Získáno z: http://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace--skolni-vzdelavani--obecne&aid=152

Portešová, Š. (2000). *Multidimenzionální modely talentu a nadání.* Získáno z: http://www.nadanedeti.cz/pro-odborniky-modely-nadani

Portešová, Š. (2003). *Některé teoretické koncepce talentu a nadání.* In Sborník prací Filozofické fakulty Masarykovy univerzity (Eds.), *Annales psychologici* (pp. 41-54). Retrieved from https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/114270

Sedláček, M. (2007). Případová studie. In Švaříček, R. & Šeďová, K. (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (96-112). Praha: Portál.

Silverman, L. K. Asynchrony (nedat.): *A New Definition of Giftedness*. Získáno z: http://tip.duke.edu/node/839

Šturma, J. (1995). Školní zralost a její poruchy. In Říčan, P. a kol., *Dětská klinická psychologie* (209-216). Praha: Grada Publishing.

Šťáva, J. a kol. (2012). *Příručka pro práci s nadanými žáky.* Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava.

Švaříček, R. & Šeďová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.

Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives.* New York: MacMillan.

Tannenbaum, A. J. (1986). Gifledness: a psychosocial approach. In Stemberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (21-52). Cambridge University Press, Cambridge.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání.* Praha: Karolinum.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Osnova rozhovoru

Příloha č. 2: Kresba chlapce F.

Příloha č. 3: Básně chlapce F.

Poznámka: kresbu a básně chlapec donesl své psycholožce do pedagogicko-psychologické poradny, když mu bylo 6 let a 9 měsíců.

Příloha č. 1: Osnova rozhovoru

Projevy nadání

1. Kdy jste si poprvé všimli, že vaše dítě se po rozumové stránce vyvíjí rychleji než jiné děti stejného věku?
2. Na čem jste to pozorovali?
3. Na čem lze v současné době vidět, že je vaše dítě nadprůměrně intelektově nadané?
4. V jaké oblasti projevuje zvláštní nadání?

Povahové vlastnosti, vztahy s vrstevníky

5. Jaké má váš syn /vaše dcera povahové vlastnosti? Co je pro něj /pro ni charakteristické?
6. Jaké jsou jeho kontakty a vztahy s vrstevníky? Jaké má Vaše dítě kamarády? (věkově starší, také nadané...)
7. Jak se cítí ve společnosti více lidí? Je komunikativní nebo spíš zdrženlivý?
8. Průbojný nebo zakřiknutý? Má sklon vést druhé děti, organizovat hru apod.?

Zájmové preference

9. Čemu se vaše dítě nejraději věnuje? Co ho/ji nejvíc baví?
10. Má nějaké speciální zájmy?

Rodina a nadání

11. Jak vnímáte nadání svého dítěte? Co to pro vás znamená?
12. Ovlivňuje tato skutečnost nějak váš rodinný život? Společné aktivity? Vztahy mezi sourozenci?
13. Domníváte se, že je důležité nadané dítě nějak podporovat nebo si myslíte, že se prosadí samo?
14. Máte nějakou představu o budoucnosti Vašeho dítěte? Popište ji.

Nadání a okolí

15. Jak vnímá nadání Vašeho dítěte okolí? (prarodiče, známí)
16. Setkali jste se někdy s negativní odezvou ze strany okolí vůči nadání Vašeho dítěte?

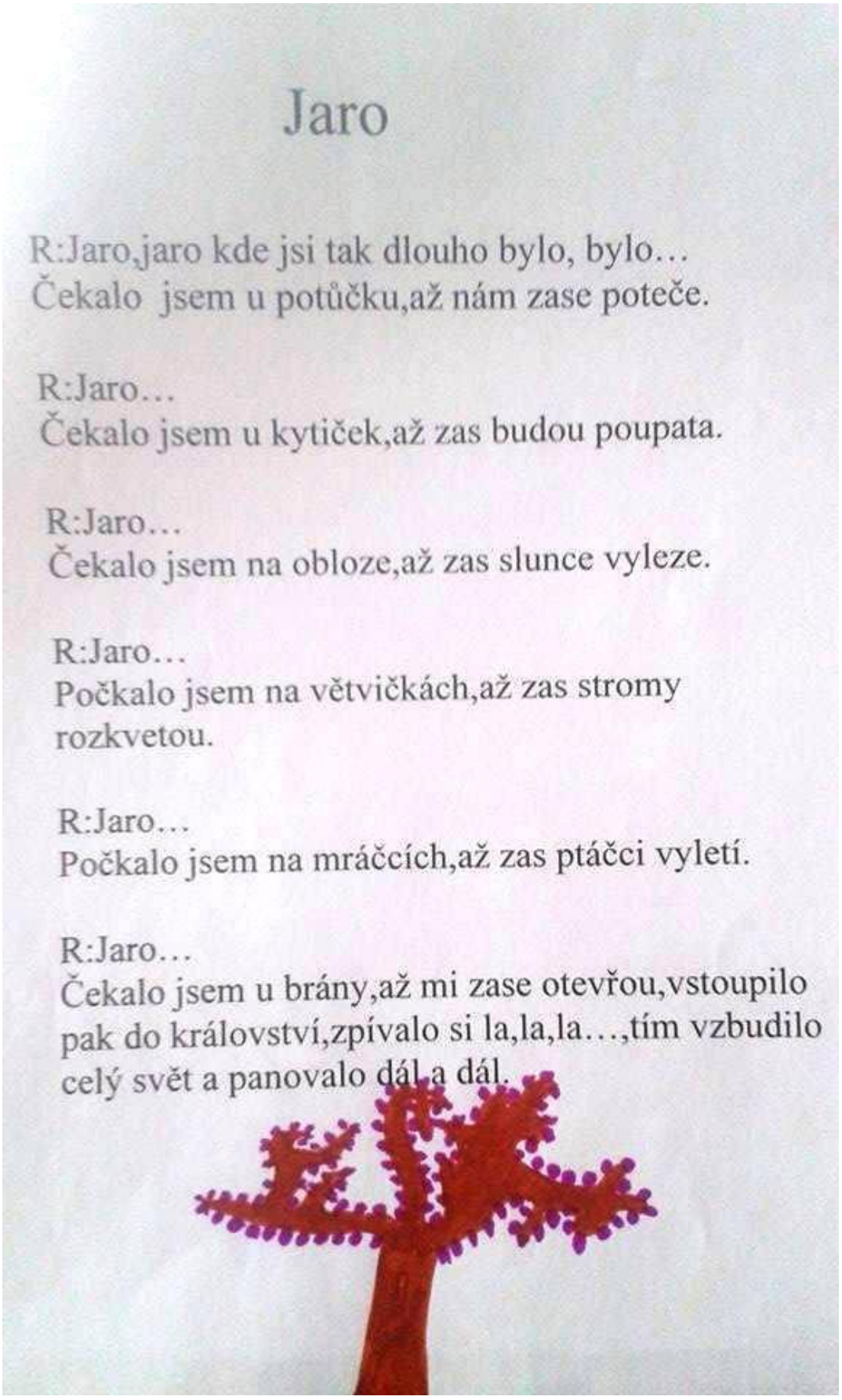
Předčasné zahájení školní docházky, její zvládání a spokojenost ve škole

17. Co Vás vedlo k tomu, že jste u svého dítěte začali uvažovat o předčasném zahájení školní docházky?
18. Měli jste nějaké pochybnosti o správnosti této volby? Přemýšleli jste o tom, že by předčasné zahájení povinného vzdělávání mohlo být v něčem nevýhodné?
19. Když vaše dítě nastupovalo do 1. třídy ZŠ, bylo školsky zralé ve všech důležitých oblastech?
20. Jak si vaše dítě zvykalo ve škole? Na spolužáky, na školní režim.

21. Jak zvládalo školní nároky? – Jak se mu v první třídě dařilo čtení, psaní, počítání?
22. Jaký je nyní váš názor na to, zda se předčasný nástup osvědčil?
23. Měl předčasný nástup v nějakém ohledu nepříznivý dopad?
24. Setkali jste se ve svém okolí s negativními reakcemi vůči předčasnému nástupu do školy?
25. Jste spokojeni se ZŠ, kterou Vaše dítě navštěvuje?
26. Přáli byste si pro své dítě nějaké změny ve školním vzdělávání – v programu nebo způsobu výuky?

Příloha č. 2: Kresba chlapce F.

Příloha č. 3: Básně chlapce F.



Jaro

R:Jaro,jaro kde jsi tak dlouho bylo, bylo…
Čekalo jsem u potůčku,až nám zase poteče.

R:Jaro…
Čekalo jsem u kytiček,až zas budou poupata.

R:Jaro…
Čekalo jsem na obloze,až zas slunce vyleze.

R:Jaro…
Počkalo jsem na větvičkách,až zas stromy rozkvetou.

R:Jaro…
Počkalo jsem na mráčcích,až zas ptáčci vyletí.

R:Jaro…
Čekalo jsem u brány,až mi zase otevřou,vstoupilo pak do království,zpívalo si la,la,la…,tím vzbudilo celý svět a panovalo dál a dál.

POČASÍ

Když se slunce rozehřeje,svět se krásně rozesměje.
Ale jaké slunce přišlo,takové zas odejde.

Když jde dobře vidět duhu,začne býti úkol v slohu.
Ale jaká duha přišla,taková zas odejde.

A když rozprší se krásně,začnou lidi skládat básně
Ale jaký deštík přišel takový zas odejde.

A když vítr rozfouká se,pouštět draky je načase.
Ale jaký vítr přišel,takový zas odejde.

A když sníh se přižene,budou kopce sjíždět sáně.
Ale jaký snížek přišel,takový zas odejde.

Napsal a hudbu složil:

O řeckých bozích

Já jsem Hádes velmi mocný!
Pes mě střeží každou noc .
V domě, v domě v podzemí,
je to hlínou vyzděný.

Však já jsem bůh podsvětí.
Pode mnou jsou prokletí .
V podsvětí zemřelí povstanou,
když napiji se ze studánky s vodou kalnou.

Královna bohů jsem jen já.
Umučit vás někdy dám.
Když budete hodně štvát,
do pekla,jen tam vás dát.

Já jsem Héra strašně krásná,
Ale jsem však také zlostná.
Za manžele Dia mám,
Svou moc však nikomu nedám.

(Zeus je v.1.pád. ale v 2 až 7.pád.se řekne Dia)
(Báseň je napsána podle skutečnosti)

Já silný,dobrý panovník,
starostí až po hrudník
Zachránil sem bratry své
Poseidona,Hádese.

Však jsem Zeus,Zeus slavný,
nemyslete,nejsem hodný!
Já bůh nejvyšší jsem.
Odpinknout tě můžu prstem.

Já Poseidon bůh vody,
království mám plné nudy.
A mám také svoji hůl.
Vodou s ní můžu vyrýt důl

Můžu vylít každé moře ,
do Prahy i Litohoře.
Dokážu také rozbouřit oceán.
Protože jsem vody pán .

VÁNOCE

Stromek se rozsvítil,pod ním jsou dárky
Na dvoře pejsek vyl,že jí tetv párky

Tak jsme šli ke stolu,pojedli taky
Všichni jsme u stromku,našli své dárky

Já jsem rozkrojil červené jablko
Máma se zeptala,co mi tam vzniklo

...že tam je hvězdička,jako na obloze
Budem mít zdravíčko v novém roce.