

NADÁNÍ A PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Doc. PhDr. Lenka Hříbková, CSc.

UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

PEDAGOGICKÁ FAKULTA



NADÁNÍ A PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Doc. PhDr. Lenka Hříbková, CSc.

2013



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE

NADÁNÍ A PŘEDŠKOLNÍ VĚK

© Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

© Lenka Hříbková

Recenzovali:

ISBN

Skripta vznikla v rámci projektu Zkvalitňování podmínek pro vzdělávání učitelů na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí n. L. v kombinované formě studia
CZ.1.07/2.2.00/18.0020

Obsah:

Úvod

I. Dítě předškolního věku

- 1.1 Kognitivní vývoj
- 1.2 Sociální vývoj
- 1.3 Emocionální vývoj
- 1.4 Fyzický a motorický vývoj

II. Nadání a předškolní věk

- 2.1 Vymezení znaků nadaného dítěte předškolního věku
- 2.2 Charakteristiky nadaného dítěte v předškolním věku
- 2.3 Problémy nadaného dítěte předškolního věku
 - 2.3.1 Problém pozitivního označování
 - 2.3.2 Nevyrovnanosti vývoje
 - 2.3.3 Další problémy

III. Možnosti vyhledávání nadaných dětí předškolního věku

- 3.1 Identifikace nadání dítěte rodiči
- 3.2 Identifikace nadání dítěte učiteli/lkami mateřských škol
- 3.3 Identifikace nadaných psychology

IV. Rozvíjení nadání v předškolním věku

- 4.1 Základní principy práce s nadanými dětmi
- 4.2 Možnosti rozvíjení nadaných dětí předškolního věku v mateřské škole
 - 4.2.1 Principy tvorby rozvíjecího programu pro nadané
 - 4.2.2 Výběr úkolů pro nadané
 - 4.2.3 Příklady úkolů pro rozvoj osobnosti nadaného dítěte
- 4.3 Rozvíjení nadaných dětí předškolního věku v domácím prostředí

V. Vstup nadaného dítěte do školy

5.1. Školní zralost a připravenost

5.2. Postoje rodičů ke vstupu nešestiletého dítěte do školy a některá jeho úskalí

5.3. Postoje odborníků k této otázce

Závěr

Literatura

Věcný rejstřík

Jmený rejstřík

Úvod

Samotný název publikace může být pro některé čtenáře překvapující. Nejen v laické veřejnosti existuje přesvědčení, že nadání se vztahuje až k staršímu školnímu věku a k období adolescence, protože se teprve v této době plně projevuje v mimořádných výkonech a činnostech v určité oblasti. Tyto výkony jsou již zvnějšku pozorovatelné a hodnotitelné. U malých dětí se většinou s takovými výkony v jednotlivých oblastech nesetkáváme. Tato skutečnost mimo jiné v minulosti vedla k tomu, že se problematika nadání v období předškolního věku a také mladšího školního věku téměř nezkoumala. U malých dětí se však můžeme setkat s určitými projevy chování a jednání, které mohou svému okolí signalizovat budoucí nadání.

Teprve v posledních 20 - 30 letech se problematika nadání u malých dětí stala intenzivně zkoumanou oblastí, o čemž také svědčí počet vydaných publikací a článků na toto téma v odborných i populárních časopisech v zahraničí i u nás. Vzrostl také počet konferencí, seminářů, odborných akcí a vystoupení na téma nadání v raném věku. Ukázalo se, že má-li být výchovně-vzdělávací podpora nadaných efektivní jak pro nadaného jedince samotného, tak pro společnost, musí se s ní začínat mnohem dříve, tj. už v předškolním věku. Dneska je proto výzkumná, vzdělávací i praktická pozornost soustředěna i na populaci dětí v raných věkových etapách.

Cílem této útlé publikace je poukázat na problematiku nadaných dětí předškolního věku jako na téma, které má své místo v rámci předškolní pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. Naší snahou je přiblížit čtenáři specifičnost nadání v tomto věkovém období a stručně popsat některé projevy nadání v oblastech, které jsou relevantní pro pozdější demonstrování vysokých výkonů.

Publikace je rozčleněna do pěti základních kapitol. První z nich má obecný charakter a jejím cílem je stručně čtenáře seznámit s obdobím předškolního věku, s tím, co je charakteristické z hlediska kognitivního, sociálního, emocionálního a motorického vývoje pro toto období. Prohloubení znalostí o předškolním věku nalezne čtenář v učebnicích vývojové psychologie, kterých je na trhu dostatek.

V druhé kapitole se věnujeme znakům nadání, které se nejčastěji v odborné literatuře uvádějí, charakteristikám nadaného dítěte předškolního věku, jeho projevům chování a případným problémům, které již můžeme u něho registrovat.

Jak nadané děti v tomto věkovém období můžeme identifikovat je obsahem třetí kapitoly. V ní je naše pozornost zaměřena na systém vyhledávání, který si může mateřská školka vytvořit, pokud se chce systematicky věnovat tomuto tématu. Pozornost je dále věnována metodám, kterých lze při identifikaci použít rodiči, učitelkami v mateřských školách a psychology v pedagogicko-psychologických poradnách. Diskutována je rovněž otázka validity a stability označení „nadané dítě“, které bylo provedeno v předškolním věku.

Čtvrtá kapitola se věnuje otázce rozvíjení nadání. Úkolem, se kterým se při práci s nadanými dětmi nejprve setkáváme v jakémkoli věku, je rozpoznat a odhalit silné stránky dítěte. Druhým úkolem pak je rozvíjet a podporovat tyto stránky a současně rozvíjet celou osobnost dítěte. Formulujeme zde zásady práce s nadanými dětmi a poukazujeme na možnosti, které existují pro rozvíjení nadání dítěte v rámci mateřské školky a rodiny. Současně jsme se při zpracování této kapitoly řídili použitelností uváděných skutečností pro učitelky mateřských škol v jejich každodenní práci s dětmi. Uvádíme proto některé konkrétní úkoly, u kterých lze variovat jejich obtížnost. Pro rodiče těchto dětí zase uvádíme odkazy na publikace, ve kterých mohou hledat inspiraci pro hry se svým dítětem.

V poslední kapitole se zaměřujeme na otázku vstupu nadaného dítěte do školy. Uvádíme zde nejčastější argumenty pro i proti předčasnému zaškolení dítěte a apelujeme na nutnost komplexního posouzení takového rozhodnutí.

Doufáme, že v publikaci čtenář nalezne základní informace o problematice nadaných předškolních dětí, které mu poslouží v jeho práci s dětmi nebo v rozvoji jeho zájmu o tuto problematiku.

I. Dítě předškolního věku

Toto věkové období bývá vymezováno nejčastěji nástupem dítěte do mateřské školy, tj. třemi lety, a jeho vstupem do školy základní, tj. šesti a sedmi lety. Za typické bývá považována v tomto období nutnost adaptace na nové prostředí a přijetí určitého řádu chování na jedné straně a velká expanze dítěte do okolního světa na straně druhé. Na počátku tohoto období děti mají ještě krátké končetiny a velkou hlavu v porovnání s trupem. Mezi pátým a šestým rokem dochází k proměně postavy a změně proporcí těla, prodlužují se zejména končetiny (Machová, 2008). Ke konci tohoto věkového období je již patrná dobrá koordinace pohybů, jejich vyšší přesnost, rychlost a jistota. Pozorovatelný je také vzestup soběstačnosti dítěte a jeho zručnost v jemných motorických činnostech. Ovšem vývoj je proces s velkou variabilitou a neprobíhá u všech dětí stejně. Stručně uvedeme některé změny, ke kterým dochází v předškolním věku v oblasti kognitivního, sociálního, emocionálního a motorického vývoje. Podrobně se s nimi může čtenář seznámit v řadě učebnic vývojové psychologie např. (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006), a to nejen ve výše uvedených oblastech.

1.1 Kognitivní vývoj

Vágnerová uvádí, že poznávání dítěte je v tomto období zaměřeno na nejbližší okolí a pravidla, která v něm platí. Mění se ale způsob jakým dítě poznává. Nyní dochází k rozvoji porozumění souvislostem a vztahům na různé úrovni (Vágnerová, 2005). Dítě začíná uvažovat v celostních pojmech, ale jeho úsudky vyplývají z vnímání a představování dítěte. Proměna se vztahuje k tomu, že se dítě posouvá z předpojmového myšlení na úroveň názorného myšlení. Tzn., že považuje své vnímání a svůj názor za jediné možný, neuvažuje o dalších alternativách a svůj názor přijímá bez pochyb o jeho správnosti. To, co se odehrává v přítomném okamžiku vypovídá o světě, protože to právě teď také děti vnímají. Vjem a představa jsou spolu úzce provázány, a proto děti často vůbec nerozlišují realitu od fantazie. U předškoláků se setkáváme s tzv. kognitivním egocentrismem, což je pojem J. Piageta. Vyjadřuje fakt, že předškolák nechápe, že druhý člověk může mít odlišný pohled na věc. Domnívá se totiž, že tady svět existuje jen pro dítě a jen tak, jak ho ono vnímá.

Stává se proto, že okolním věcem také připisují vlastnosti živých bytostí. Je to tzv. antropomorfismus myšlení. Myšlení dítěte je aké bezprostředně spojeno s činností, kterou dítě vykonává, a to vede k dalším zvláštnostem jeho myšlení. Jedná se dále např. o tzv. magičnost myšlení (přání dítěte je v myšlení dominantní oproti realitě), antropomorfismem, což se projevuje tendencí polidšťovat veškeré objekty nebo presentismem (chápat vše ve vztahu k přítomnosti).

V tomto věkovém období se také setkáváme s tzv. konfabulací. Jedná se o nepravou lež. Dítě, které nerozumí dějům a faktům v realitě, si je vysvětluje tak, aby byly pro něho pochopitelné. Právě v tomto momentě hraje významnou roli dětská fantazie, která pomáhá dítěti doplnit a zkompletovat děje, kterým nerozumí.

Učení prostřednictvím her hraje u dětí předškolního věku významnou roli. Především imitace jako jeden z druhů sociálního učení je u nich častá. Hra se stává jejich hlavní činností, která jim přináší radost a uspokojení. I když se se hrou setkáváme i v mladších věkových obdobích, nyní jsou hry dětí nejen složitější a diferencovanější, ale setkáváme se i s jejich novými formami. Setkáváme se s úkolovými hrami, ve kterých se výrazně uplatňuje právě imitace (hra na školu a učitelku, hra na prodavačku apod.), konstrukční hry, které umožňují rozvoj dovedností dítěte a vytváření nových produktů (stavebnice, tvorba maňásků atd.), pohybové hry, ve kterých se rozvíjejí tělesné funkce a objevují se jednoduchá pravidla (hra na honěnou, slepá bába apod.). Langmeier, Krejčířová (2006) také vidí smysl her dětí v tom, že pomáhají rozumnému a účelnému životu a k osvojení dovedností užitečných pro život.

Rozumový vývoj dítěte je bezprostředně spjatý s vývojem řeči. U dětí předškolního věku se setkáváme s egocentrickou řečí. Je to řeč pro sebe, dítě, i když je v dialogickém vztahu, neposlouchá řeč druhého, ale odpovídá si sám a navazuje v řeči sám na sebe a nikoliv na partnera. Nedochozí k vzájemné komunikaci. Tato egocentrická řeč se v průběhu tohoto období mění na tzv. vnitřní řeč. Říčan (2006) uvádí, že „Když s dítětem hodně mluvíme, čteme mu pohádky, odpovídáme na jeho nekonečné otázky, bude v šesti letech schopno užívat dvou a půl tisíce slov a rozumět bude – více nebo méně dokonale – dalším tisícům slov“ (str.122). Verbální schopnosti a dovednosti dítěte jsou dospělými u předškolních dětí velmi sledovány a také prostřednictvím četby, poslechu a her rozvíjeny.

U předškolních dětí je již obvyklé, že se zájem při psychologickém vyšetření soustředí také na inteligenci dítěte. Intelligence je v psychologii vymezována různými

způsoby, ale v našem případě postačí, když ji budeme chápet jako dispozici, předpoklad k myšlení. Tato dispozice k myšlení je také významným ukazatelem při posuzování nadání v předškolním věku. Inteligenční testy vhodné pro tento věk obsahují jak performační úkoly tak úkoly verbální. Prostřednictvím analýzy a syntézy výsledků těchto úkolů se pak realizuje odhad mentálního potenciálu dítěte.

1.2 Sociální vývoj

Primární socializace dítěte je zajišťována v rodině. Nazývá se primární proto, že v rodině dítě získává základní pravidla kontaktů s lidmi a v rodině je uváděno do společenství lidí. Rozvoj osobnosti jedince (socializace i individuace) probíhá v interakci s druhými lidmi. Socializační proces obsahuje tři vývojové aspekty (Langmeier, Krejčířová, 2006). Jednak je to vývoj sociální reaktivity, kterým se myslí vývoj diferencovaných emočních vztahů k lidem, kteří se pohybují v okolí dítěte. Dále je to vývoj sociálních kontrol, které představují postupné zvnitřňování sociálních norem a požadavků, které usměřňují chování dítěte i dospělého jedince. Posledním aspektem je osvojení sociálních rolí, vzorců chování, které od dítěte očekáváme, např. vzhledem k věku nebo pohlaví. V raném věku socializace začíná a probíhá po celý život jedince. Ovšem netýká se jen vnějších projevů chování, ale týká se především změn ve vnitřním prožívání dítěte. Tím také dochází k rozvíjení sebepojetí dítěte. Výše uvedení autoři dodávají, že: „V předškolním věku pak dítě již dokáže popsat své vlastní fyzické rysy, své vlastnictví i své preference (co má a co nemá rádo). Tento popis ovšem není příliš přesný a je typicky soustředěn na objektivní rysy právě přítomné v dané situaci“ (str.96).

Pro předškolní období je charakteristické, že se dítě, zejména vstupem do mateřské školy, poprvé také odpoutává od rodiny a seznamuje se s jiným sociálním prostředím i pravidly. Naučit se komunikovat s ostatními a začleňovat se do nových sociálních skupin je úkolem tohoto období. Vágnerová (2005) rozlišuje prostředí dítěte, ve kterém se pohybuje, na tři skupiny:

- Rodina, která umožňuje dítěti získat pocit bezpečí a jistoty.
- Vrstevníci, kteří pro dítě tvoří rovnocennou skupinu.
- Mateřská škola, která je první instituce, se kterou se dítě setkává.

Právě kontakt s lidmi umožňuje sociální učení, prostřednictvím něhož se dítě lépe orientuje ve vztazích a osvojuje si nové způsoby chování. Obecně lze rozlišit čtyři formy sociálního učení, se kterými se nejvíce setkáváme v tomto věkovém období.

- Zpevňování – Rozumí se jím fixace nebo eliminace určitého projevu chování dítěte odměňováním nebo trestáním autoritou.
- Observační učení - Jedná se o osvojování si způsobů chování tím, že pozorujeme chování druhých osob.
- Imitace (nápodoba) - Napodobujeme projev nebo nějakou činnost jeho (jejím) realizováním.
- Identifikace – Znamená ztotožnění se s osobou, ke které má dítě citový vztah, což vede k realizování činností a projevů tak, jak to dělá tato osoba.

Zejména při hrách ve vrstevnické skupině, např. při hrách kooperativních a společných s ostatními, se začínají u dětí projevovat takové charakteristiky, jakými je např. soutěživost (kompetitivnost), kooperativnost, sociabilnost a empatičnost. Akcentování a podněcování jen jednoho projevu v sociální interakci dítěte (soutěživost nebo spolupráce) se ukazuje jako výchovná krátkozrakost, protože v procesu individuace, kdy se jedinec stává „sebou samým“, jsou nezbytné dovednosti a vnitřní nastavení pro oba tyto projevy.

1.3 Emocionální vývoj

Emocionální vývoj dítěte je úzce propojen s vývojem sociálním. Z hlediska emocionálního vývoje je v předškolním věku charakteristická větší stabilita a vyrovnanost projevů oproti předchozímu období. Mění se projevy dítěte vyjadřující nespokojenost oproti batolecímu období a začíná se rovněž uplatňovat emoční paměť (očekávání událostí a radost z nich). Vágnerová uvádí tyto projevy emočního prožívání u dětí předškolního věku Vágnerová (2005):

- Vztek a zlost – Tyto projevy jsou již méně časté, protože děti začínají chápat příčiny nepříjemných situací.
- Strach – Ten je spojen především s fantazií a představivostí dítěte.

- Veselost – U dětí se začíná projevovat smysl pro humor, porozumění jednoduchým vtipům vrstevníků a také schopnost sdílet legraci.
- Těšení se – Zjevná je také schopnost těšit se, očekávat událost v blízké budoucnosti.

Důležité je, že se děti v tomto období začínají vcítovat do emocí druhých a začíná se rozvíjet jejich emoční inteligence. Novými emocemi je také soucit (např. s jiným dítětem, které se řízlo do prstu) nebo sympatie k určitému dítěti. Klíčový je v této souvislosti druh attachmentu (vazby), kterou dítě má se svojí matkou. Pokud je to bezpečná vazba, a pokud dítě pochází z milující rodiny, převažují u něho pozitivní pocity a jsou u něho vytvořeny předpoklady pro snazší porozumění pocitům druhým. Vzhledem k tomu, že dítě již chápe jak se má v některých situacích chovat, dochází k tomu, že se začínají objevovat i pocity viny, pokud se dítě chovalo v rozporu s požadavky.

Můžeme konstatovat, že se v tomto období setkáváme spíše s pozitivními emocemi, které dítě také spontánně vyjadřuje. Uspokojivé citové vztahy s dospělými jsou také základním předpokladem pro vývoj jeho osobnosti. Stejně vztahy k vrstevníkům jsou však rozvinuty méně a jsou v tomto věkovém období labilní a krátkodobé. Emocionální vazby vznikají mezi vrstevníky především tehdy, pokud jsou si prostorově blízko, např. v mateřské škole nebo v sousedství.

1.4 Fyzický a motorický vývoj

Pro fyzický růst dítěte je charakteristické, že v průběhu tří až čtyř let můžeme zaznamenat pomalé, pravidelné a plynulé tempo růstu. Za jeden rok obvykle vyrostou až o 6 cm a jejich váha se zvyšuje každý rok přibližně o 2 kg. Přesto u nich zjišťujeme, především při vstupu do tohoto věkového období, ještě relativně krátké končetiny a větší hlavu oproti jejich trupu. S proměnou postavy se setkáváme později, někdy mezi pátým a šestým rokem. V této době se začínají prodlužovat končetiny, ztenčí se podkožní tuk a dítě začíná růst a stává se štíhlejší (Machová, 2008).

V tomto období dochází k dalšímu vyspívání nervového systému, a proto jsou pohyby dítěte účelnější a děti jsou postupně schopny zvládat stále složitější činnosti a náročnější pohyby. Výrazně se to projevuje i v koordinaci pohybů dítěte, dítě se naučí jezdit na kole,

případně i plavat. Zlepšují se rovněž pohyby prstů, protože se také lepší jemná svalová koordinace. To má za následek, že se již setkáváme u dětí s činnostmi, které tuto souhru drobného svalstva prstů vyžadují, např. kreslení a držení tužky, stříhání nůžkami, hra s kostkami, zavazování tkaniček, neboť se manuální zručnost dítěte velmi zlepšuje (Trpišovská, Vacínová, 2006). Zvyšuje se rychlost, přesnost a obratnost pohybových činností. Rozvoj hrubé motoriky podmiňuje zejména možnost zvládat různé pohybové a sportovní činnosti, rozvoj jemné motoriky umožňuje vykonávat nové hrové, pracovní i sebeobslužné činnosti.

Rovněž i u předškolních dětí se vyskytují vedle jedinců, u kterých vývoj probíhá příznivě, také jedinci, jejichž vývoj je odlišný, např. opožděný a psychopatologický. Hlavní faktory ohrožující psychický vývoj dětí rozděluje Langmeier a Krejčířová (1998) na dva: organické poškození (vyplývající např. z genetických, toxických, infekčních vlivů nebo úrazů a mechanického poškození). Většina těchto vlivů již působila na vývoj plodu nebo během novorozeneckého období. S těmito poškozeními přicházejí do styku především lékaři, kteří se snaží medicínskými prostředky mírnit jejich dopad.

Druhým faktorem je vliv sociálního prostředí (týrání, zneužívání, zanedbávání, psychická deprivace dítěte apod.). Právě na odstranění těchto negativních sociálních vlivů se psychologové nejvíce podílejí.

Pro zaměření naší publikace má však naopak zvláštní význam vývoj akcelerovaný a současně nerovnoměrný.

II. Nadání a předškolní věk

Vymezení pojmů **nadání a talent** není v psychologii jednotné. Společnou a tradiční charakteristikou je jejich vztah ke schopnostem a užívání pro označení nadprůměrného až vysoce nadprůměrného stupně rozvoje intelektových schopností. I když někteří autoři mezi těmito pojmy kvantitativně rozlišují (např. pojem nadání vyjadřuje nižší stupeň rozvoje schopností než pojem talent) nebo rozlišují kvalitativně (např. pojem nadání se užívá tehdy, máme-li na mysli obecné rozumové schopnosti, kdežto pojem talent ve vztahu k speciálním schopnostem), my užíváme oba pojmy jako synonyma. Domníváme se, že doposud neexistují kritéria, která by obsahově oba pojmy dostatečně rozlišovala.

V širším pojetí nadání, které je v současné době rozšířené a které zastáváme i my, se však k nadání vztahují nejen kognitivní charakteristiky, ale nadání se považuje za souhrn kognitivních a nekognitivních osobnostních charakteristik na jedné straně a jejich soulad s požadavky na mimořádný výkon v příslušném oboru (oblasti) na straně druhé, a to vzhledem k věku jedince. Soulad s podmínkami sociokulturního prostředí, ve kterých se dítě rozvíjí, usnadňuje nebo v případě nesouladu znesnadňuje rozvoj nadání.

2.1 Vymezení znaků nadaného dítěte předškolního věku

Je možné konstatovat, že se v současné době při snaze odpovědět na otázku „Jaké dítě předškolního věku lze považovat za nadané?“ zdůrazňují zejména dva aspekty: akcelerovaný vývoj dítěte a jeho mimořádný potenciál, se kterými se setkáváme zejména u mladších dětí. Ve starším školním věku je to další znak, a to podávaný výkon dítěte v určitých oblastech. Zaměříme se především na první dva znaky, protože se vztahují k malým dětem.

Akcelerovaný vývoj, který je zřejmý v předškolním a mladším školním věku znamená, že se dítě projevuje v řadě oblastí pokročileji, vyspěleji než jeho vrstevníci. Ve svých projevech chování a uvažování je dítě srovnatelné s dětmi o rok i více staršími. Ranost projevů se může týkat pohybové oblasti (např. dítě dříve sedí, stojí, chodí, má výbornou koordinaci pohybů oproti věkové normě), intelektové oblasti (např. má výbornou paměť, projevuje silný zájem o své okolí, nástup řeči je časný a má bohatou slovní zásobu, čte před nástupem do školy) i v oblasti sociální (např. je velmi komunikativní, jeho řeč je formálně i obsahově pokročilá, bezproblémově navazuje kontakty s dětmi i dospělými lidmi, má zájem o

druhé). Avšak akcelerace vývoje se nemusí u konkrétního dítěte projevit ve všech oblastech. Vývojově akcelerované dítě, byť jen s některými těmito projevy, by mělo být brzy identifikováno a podporováno v mateřské škole i v rodině. Podpora by se neměla zaměřovat jen na rozvíjení akcelerovaných schopností, dovedností a projevů dítěte, ale měla by se týkat i těch osobnostních charakteristik, které využije v budoucnosti bez ohledu na pozdější dominantní zájem. Jedná se např. o stimulaci tvořivosti, o rozvoj sociálních dovedností dítěte nebo o systematické rozšiřování jeho znalostí a vědomostí. Je také zřejmé, že ne o všech dětech s projevy akcelerovaného vývoje budeme v budoucnosti moci mluvit jako o dětech mimořádně nadaných, protože na jejich další vývoj bude působit řada faktorů, které nelze v tak útlém věku predikovat. Klíčovou úlohu při rozpoznání projevů vývojové akcelerace mají rodiče dětí a učitelky mateřských škol.

Mimořádný potenciál je často chápáný pouze jako výše inteligence. Později se však v souvislosti se studiem nadání v dětském věku došlo k rozlišení tzv. manifestovaného a latentního nadání (Karnes, Shwedel, 1982). Za nadané dítě je obvykle považováno to, které dosahuje mimořádných výkonů v určité oblasti ve srovnání s výkony svých vrstevníků. Z vynikajících výkonů lze potom usuzovat na vysoce rozvinuté schopnosti intelektové a mimointelektové povahy, na některé osobnostní vlastnosti a na podpůrný vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Je třeba si ale uvědomit, že tento koncept se vztahuje k dětem staršího školního věku, u kterých se setkáváme s již **manifestovaným nadáním ve výkonech**. S výrazným manifestovaným nadáním se setkáváme spíše až na druhém stupni základních škol a mluvíme také o různých druzích nadání dětí podle oblastí projevu (matematické, výtvarné, hudební, jazykové, sportovní nadání atd.).

Existují však děti, které dosud z různých důvodů (zdravotních, věkových, sociálních aj.) mimořádné výkony v konkrétních oblastech nepodávají, ačkoliv jejich osobnostní potenciál s vysokou pravděpodobností umožní podávání takových výkonů v budoucnosti. Tyto děti pak označujeme jako **potenciálně nadané a mluvíme o tzv. latentním nadání**. S tímto nadáním se spíše setkáváme u dětí předškolního věku a mladšího školního věku, kdy se častěji dá hovořit spíše o dětech „všeobecně nadaných“ bez nápadnější vyhraněnosti zájmů (Hříbková, 2009).

Potenciálem se rozumí nejen zjištěná inteligence dítěte, ale rovněž stupeň rozvoje tvořivých schopností, motivační charakteristiky, neobvyklé znalosti dítěte o určité oblasti

(vzhledem k jeho věku), neobvyklé „zájmy“ dítěte (vzhledem k jeho věku) apod. Podstatné však je, že se tento potenciál dítěte nemusí ještě plně projevovat v podávaných výkonech.

V osmdesátých letech minulého století bylo již téma dětského nadání a jeho rozvoje považováno ve školství za legitimní. V oblasti edukace nadaných dětí se prosazovala myšlenka o rozvoji osobnosti, který je adekvátně stimulován od nejtútlejšího věku. Předpokladem bylo, že pokud se podaří alespoň dílčím způsobem odhalit potenciál dítěte, můžeme již velmi záhy adekvátně upravit výchovně – vzdělávací prostředí. Pro efektivitu výchovně-vzdělávacího působení bylo zásadní, aby vycházelo a korespondovalo s potenciálem dítěte. V zahraničí je u malých dětí také tendence k identifikování většího počtu dětí, kterým je pak nabídnuta možnost už od mladšího věku rozvíjet efektivněji svůj potenciál prostřednictvím specifitější podpory, např. ve vzdělávacích programech pro nadané děti. Je třeba upozornit na to, že při běžné diagnostice dítěte získáváme spíše celkový profil jednotlivých složek osobnosti, kdežto v případě identifikace se zaměřujeme na zjištění silných stránek dítěte, jeho speciálních schopností a zájmů.

Dítě, které v určité oblasti činnosti (nebo ve školním předmětu) podává ve srovnání s vrstevníky zcela **mimořádné výkony** a výsledky, je považováno za nadané. Tento aspekt nadání – podaný mimořádný výkon - je současně zřejmý převážně u dětí staršího školního věku, u kterých je dobře pozorovatelný učiteli, vedoucími zájmových kroužků a rovněž doma rodiči. Výkon je tradičně chápaný jako podstatný znak nadání, který však registrujeme obvykle u dětí od období staršího školního věku. Protože se u dětí předškolního věku většinou s výrazně demonstrovatelnými mimořádnými výkony nesetkáváme, bylo to důvodem k tomu, že se dříve tato problematika u malých dětí téměř nezkoumala. Byla např. zaměňována s předčasnou specializací dítěte. Avšak specifika projevů nadání v předškolním věku jsou v současné době nejen dobře známá a podpořena výzkumy, ale jsou i důvodem pro jejich další zkoumání jako plnohodnotného tématu předškolní pedagogiky a vývojové psychologie.

2.2 Charakteristiky nadaného dítěte v předškolním věku

Jak jsme již uvedli v úvodu, jedním ze základních postulátů péče o nadané děti je potřeba jejich rané identifikace. Listina práv nadaných dětí, kterou uveřejnil A. Tannenbaum ve své knize (Tannenbaum, 1983), obsahuje řadu paragrafů, které tuto potřebu vyjadřují. Můžeme např. uvést právo dítěte být rozpoznáno jako nadané v co možná nejnížším věku;

právo být identifikováno ještě ve fázi „latence“ – tj. před demonstrováním mimořádného nadání ve výkonech; právo na vlastní individualitu; a právo na vedení a vzdělávání učiteli, kteří jsou kvalifikováni pro tento účel. Paragrafy zdůrazňující právo dítěte na sebevyjádření v průběhu vzdělávání můžeme také zjistit v Deklaraci práv nadaných dětí v systému vzdělávání podle NAGC (National Association for Gifted Children (podle Laznibatová, 2001).

U některých dětí v předškolním věku se můžeme setkat s projevy chování, které vedly k označení „nadané (talentované) chování“ (K Kheng, 1990). Zejména u takto malých dětí se spíše nepoužívá přímé označení „nadané dítě“, se kterým se setkáváme u dětí staršího školního věku. Autoři jsou v tomto směru opatrní. Důvodů proč tomu tak je, je více. Jedním z nich může být fakt, že predikce dalšího vývoje v tomto období je značně nejistá. Predikce vývoje může mít pouze pravděpodobnostní charakter. Jiným důvodem je, že se pozitivní označování dětí od útlého věku ukázalo jako velmi problematické, neboť může mít negativní dopad na sourozenecké a vrstevnické vztahy dítěte. O tomto problému se zmiňujeme podrobně v následující subkapitole. Jiným důvodem je stále chápání nadání jako stabilního rysu, který je uložen „uvnitř jedince“ a který, když se projeví, zůstává ve výkonech stále zřejmý v průběhu dalšího života jedince. Mnozí upozorňují na fakt, že některé děti označované v dětství jako nadané v dospělosti v žádné oblasti nevynikaly. To často slouží a složilo k degradování tématu jako pseudotématu, avšak zapomíná se, že tato „trvalost projevů“ je dána korespondencí mezi rozvíjejícími se schopnostmi jedince a měnícími se nároky na schopnosti potřebnými k zvládnutí nových požadavků oboru (oblasti). Rané stimulování rozvoje osobnosti dítěte a jeho schopností je cestou ke zvýšení pravděpodobnosti existence tohoto souladu nebo k zachování této korespondence. Cílem v tomto období je ***podpořit rovoj co možná největšího počtu dětí***. Proto je téma aktuální nejen pro ty, kteří se rozvíjením potencialit dětí raného věku zabývají, ale dotýká se také většiny dětí, nikoli jejich malé skupinky. Uveďme si tři konkrétní případy dětí předškolního věku s potenciálem, který opravňuje o nich uvažovat jako o dětech nadaných. Kazuistiky jsou převzaty z naší dřívější práce Hříbková (1999a). Časový odstup není významný pro demonstraci „rozmanitosti obrazu“ nadaných dětí předškolního věku:

Alenka – 5 let, 2 měsíce

Je to velmi oblíbená holčička jak u učitelek, tak svých vrstevníků. Alenka je sociálně zdatná, umí organizovat hry ostatním a často při spontánní hře zaujímá vůdčí postavení. Dovede být velmi empatická, rychle předjímá sociální situace, které by mohly nastat. Ochotně a ráda pomáhá učitelce a vše je schopna správně vyřídit. Rychle chápe pokyny a orientuje se ve změněné situaci. Změny jí nevadí a obvykle se na ně těší. Její vysoká kompetence v sociální oblasti je doplněna také pohybovou vyspělostí a zájmem o pohybové aktivity. Ráda cvičí a chodí do kurzu plavání. V zimě chodí s babičkou pravidelně bruslit. Vždy se těší na dramatickou výchovu, protože prý chce být herečkou. Velmi vytrvale zkoušela schénku na vánoční besídku a snažila se neustále pomáhat s přípravami. Dovedla svým nadšením strhnout ostatní děti k větší aktivitě. Soukromě se učí již také hrát na klavír, hraje jednoduché písničky, čímž si u dětí získává respekt. Je schopna slabikovat a zná téměř všechna písmena abecedy. Sčítání a odčítání do 10 ji nedělá potíže. Nejen díky rychlým a správným reakcím a porozumění úkolům je považována za bezproblémové nadané dítě. Dospělé si získává svou upřímností a veselou povahou. Má staršího bratra, který již chodí do třetí třídy, a rodiče se o ně až úzkostlivě starají. Oba jsou středoškoláci a jsou poměrně hodně pracovní vytížení. Proto se také na jejich výchově významně podílí babička. Ta je již v důchodu a může se dětem plně věnovat. Alenka však ve školce nemá nejlepší kamarádku. Tou je přibližně stejně stará holčička ze sousedství, která do školky nechodí.

Honzík – 4 roky, 9 měsíců

Chlapec již byl vyšetřován v pedagogicko-psychologické poradně i na dětské psychiatrii pro značný psychomotorický neklid, nesoustředěnost, zbrkllost a impulzivitu. Závěr vyšetření byl ADHD u dítěte s nadprůměrnou inteligencí. Podle učitelek mateřské školky se jedná o velmi problémového chlapce, kterého je obtížné zklidnit, uhlídat a zaujmout nějakou činností. Ruší ostatní děti při hrách a v řízených činnostech, do kterých se velmi málo zapojuje. Často vykřikuje, má sklon neustále „šáškovat“ a někoho pokoušet. Jestliže však ho samo něco zaujme, vydrží u této činnosti i cca 10 minut a je značně nespokojený, pokud má začít dělat něco jiného. Rád různé předměty rozebírá na součástky a někdy je zpět skládá dohromady. Pokud ho však činnost nebaví nebo nezaujme, tak těká od jedné stavebnice k druhé, většinou je rozhází a nechce je pak uklízet. Můžeme říci, že ho kupodivu baví

kreslení s temperami na velkou plochu papíru. I když není příliš zručný, vystřihuje z časopisů obrázky a vytváří z nich různé koláže. Vůbec se naopak nechce zapojovat do pohybových her, které jsou podle něho pravděpodobně „málo dynamické“. Pokud se jich vůbec zúčastní, tak vnáší do her velký zmatek a nerespektuje i velmi jednoduchá pravidla. Nemá zájem se zapojovat do pohybových soutěží skupin, nadšeně jim však fandí a dělá přitom různé legrácky. Jeho chování neustále osciluje mezi nezkrostností, divokostí se ztřeštěnými nápady a vysokou originalitou návrhů na řešení určitých úkolů, situací i zaujatostí pro jejich řešení. Zná poměrně hodně věcí z každodenního života a překvapuje svými znalostmi. Jako jediný ze třídy např. věděl co je to „kutálka“ a „páv“, i když byly přítomny o rok starší děti. Nemá rád nepřesnosti. Když namaloval obrázek a já ho pochválila, že namaloval pěkné kladívko, rozlobil se, protože to nebylo kladívko, ale sekýra, protože má přece delší topůrko. Jeho současným oblíbeným tématem úvah je „zlepšování“. Vymýšlí způsoby a předkládá různé zlepšovací návrhy, jak by se daly např. uschovávat pastelky, aby se nelámaly, kam dávat ve třídě míče, aby se nerozkutálely apod.. Nezdá se, že by Honzík s někým ve školce více „kamarádil“ nebo měl mezi dětmi nějaké zvlášť oblíbené děti. Honzík má malého bratříčka, kterého má velmi rád. Maminka se však někdy obává, aby mu při náhlém výbuchu energie snad neublížil. Rodiče se o Honzíkovi dobře starají a snaží se brát jeho hyperaktivitu jako nepříjemný handicap, ale snad dočasný a doufají v postupné zmírnění projevu.

Zuzanka – 5 let, 9 měsíců

Charakteristickými projevy Zuzanky je samostatnost soudů, nezávislost myšlení a značný individualismus. Má výrazný potenciál ke kreativnímu chování, který uplatňuje při všech vykonávaných činnostech. Její svět je bohatý na fantazijní prvky. Má také rychlé učební tempo, již plynule čte a píše tiskacím písmem. Je přemýšlivá a dovede se ponořit do činností, které jí zaujmou. Naopak to co se jí nelíbí nebo když ji nějaká činnost nudí, např. je pro ni velmi lehká, dá svoji nespokojenost výrazně najevo. Je velmi zvědavá, ráda diskutuje a oblíbila si zejména dramatické (námětové) hry a jazykové hádanky, které si také sama vymýšlí. Má radost, když se jí nějaká povede a když její rozluštění není snadné pro učitelku. I když dovede ostatní děti řídit a má organizační schopnosti, typičtější je pro ni řešení samostatných úkolů a individualismus. Někdy je velmi zasmušilá a na otázku, co dělá, odpovídá, že přemýšlí. Nyní se prý učí hrát s tatínkem šachy. Zdá se, že ji přitahují zatím více

dospělí než její vrstevníci. Zuzanka má poměrně starší rodiče, otec je stavební inženýr a maminka v domácnosti. Nemá žádné sourozence a stará se o ni především maminka, která je sportovně založená. Zuzanka také ráda jezdí na hory a začíná lyžovat. S rodiči podnikají výlety na kole a v létě stanují. Její velké přání je mít psa, vycvičit ho a chodit s ním na procházky. Zatím má doma jen morče.

Výše uvedené krátké kazuistiky poukazují na šíři a rozmanitost projevů dětí předškolního věku. Nejčastěji bývá u dětí s nadanými (talentovanými) projevy uváděn akcelerovaný vývoj, ale ten je pouze jedním z ukazatelů nadání. Akcelerace se většinou týká intelektového vývoje. V našich ukázkách bychom mohli uvažovat o akceleraci u Zuzanky (intelektový vývoj) a Alenky (sociální vývoj). Velmi často je představa o nadaném dítěti nejen předškolního věku také spojována s celkovou oblíbeností takového dítěte a s jeho bezproblémovostí. Laici často považují bezproblémovost dítěte za základní ukazatel nadání (kromě akcelerace intelektového vývoje). Této představě odporuje výše uvedená charakteristika Honzika. Do nedávné doby bylo totiž spojení nadání a určitého handicapu téměř nemyslitelné. Je třeba si uvědomit, že velmi mnoho nadaných dětí může mít nejen různé handicap, ale i problémy. O nich se zmiňujeme v příslušné kapitole.

Pro předškolní děti s nadanými (talentovanými) projevy chování je charakteristické, že jejich pozorovatelné projevy a interakce s okolím se svojí kvantitou nebo kvalitou liší od takových projevů a interakce dítěte stejného věku. Tyto projevy odkazují k poměrně širokému spektru potencialit dítěte, na jejichž základě se utvářejí jeho předpoklady pro mimořádnou výkonnost v budoucnosti. Zejména rodiče, prarodiče nebo učitelky mateřských škol mohou tyto projevy pozorovat a rozpoznat. Pokud se institucionálně a systematicky identifikace nadaných v předškolním věku neprovádí, mohou právě tyto osoby upozornit na chování dítěte opravňující k označení „nadané“. V jakých oblastech a jaké konkrétní projevy chování to obvykle jsou?

Intelektová oblast a oblast řeči

Zejména v kognitivní oblasti jsou pozorovatelné projevy akcelerovaného vývoje. Vereksa (2011) upozorňuje, že nadání v předškolním věku je vztaženo spíše k vývoji kognitivní kapacity dítěte než k jeho specifickým znalostem a dovednostem. (Kognitivní kapacitu chápe jako pochopený význam jevu sloužící k porozumění životu.) Rozlišuje tři typy kognitivní kapacity: normativní, symbolickou a transformační. Pro děti v době vstupu do

školy je dominantní normativní kognitivní kapacita vznikající především pozorováním. Pro nadané děti je charakteristické, že se u nich již v předškolním období značně rozvinula symbolická a transformační kognitivní kapacita. Tyto děti hojně využívají např. kreslení, tancování a vyprávění, aby porozuměly okolním jevům a vyjadřují k nim své postoje (symbolizují). Děti nejprve přijímají a adaptují se na kulturní pravidla a normy, potom užívají symbolické nástroje k vyjádření postojů k jevům a událostem (např. kresbou), a nakonec používají oba tyto nástroje (normativní a symbolické) k transformování reality, která je pro ně významná.

K nejčastěji zmiňovaným projevům pokročilého kognitivního vývoje patří spontánní *zájem o čtení, písmena a dovednost číst*. Předpokládá se, že téměř 50% intelektově nadaných dětí umí číst před nástupem do školy. Podle staršího výzkumu prof. Z. Matějčka (1979) se zájem o písmena objevuje velmi záhy – do dvou let a znalost abecedy můžeme zaznamenat už ve třech letech. Avšak schopnost syntézy, tzn. spojovat písmena ve slabiky a slova se objevuje později, cca za rok. Autor tuto skutečnost vysvětluje tak, že ke spojení písmeno – hláska dochází zejména v pravé mozkové hemisféře, která zpracovává podněty globální povahy (např. obrázky, obličej, typy aut) a takto globálně zřejmě tyto děti poznávají i jednotlivá písmena. Vzhledem k tomu, že skládání hlásek ve slabiky a slova řídí levá mozková hemisféra, musí nejprve dojít k poměrně složité spolupráci obou hemisfér. Období vývoje „spolupráce“ hemisfér se projevuje právě pauzou mezi znalostí písmen a schopností číst slova. U nadaných dětí předškolního věku je tato pauza relativně krátká (asi půl roku). Výjimečně je možné setkat se s případy, kdy dovednost číst na úrovni první třídy se objevuje před čtvrtým rokem. Rané čtení bývá mnohými odborníky považováno za důležitý signál pro posuzování intelektového potenciálu dítěte, ale rozhodně ho však nelze brát jako signál jediný. Může se totiž stát, pokud ho přeceňujeme a nebereme v celém kontextu vývoje dítěte, že vstupem do školy, kdy se ostatní děti také naučí číst, se tato přednost dítěte ztratí. Stále musíme mít na paměti komplex a kontext projevů dítěte a nesmí nás upoutat pouze jeden výrazný znak projevu v jedné oblasti.

Jiným důležitým projevem v této oblasti je *řeč dítěte*. Můžeme často zjistit raný nástup vývoje řeči, dítě brzy mluví v celých větách, může mít velmi bohatou slovní zásobu, kterou adekvátně využívá ve verbálních projevech. Ze zjištění ve slovenském výzkumu nadaných dětí vyplývá, že asi polovina sledovaných nadaných dětí začala podle údajů matek s prvními řečovými projevy do jednoho roku a třetina z nich v období 12 – 18 měsícem života. Pokud

rodiče udávali pozdější nástup řeči u dítěte, bohatá slovní zásoba byla většinou získávána vlivem častého kontaktu dítěte se staršími sourozenci nebo dospělými (Lazníbatová, 2001). Setkala jsem se s nadaným dítětem předškolního věku, které si vytvářelo „vlastní novou řeč“, ve které logicky aplikovalo pravidla, která v ní postřehlo, a nazvalo ji „stromovštinou“.

Nadané dítě se zaujetím také *naslouchá vyprávění* druhých a je schopno samo příběh jednoduše reprodukovat. Chce vědět jak příběh dopadne, je zvědavé. Proto také klade časté otázky k pohádce nebo příběhu, chce znát význam nových slov a nenechá se odbýt jednoduchou odpovědí. Typické je, že se potom dítě snaží tato nová slova v řeči používat. Neustálé kladení otázek a dožadování se odpovědí je jedním ze základních projevů takových dětí. Nadané děti jsou schopny polemizovat s dospělými a trvat na „řádném“ vysvětlení, pokud něčemu nerozumí. V řečových projevech takového dítěte se můžeme setkat s tím, že dítě *používá metafory, analogie, přirovnání*. Např. řekne, že mraky utíkají jako o závod nebo dědečkovy vousy pěkně rostou (ukazuje přitom na strom, kde roste mech) apod. Pokud sledujeme jak spolu děti mluví, tak nadané děti řeč primárně používají k výměně nápadů a informací. Přesně formulují své požadavky a pravděpodobně v tomto věku preferují verbální komunikaci oproti neverbální. Z knih je přitahují encyklopedie obsahující informace např. o přírodě, technice, lidském těle, které si prohlížejí, čtou a vyptávají se dospělých na další detaily. Významným ukazatelem intelektové vyspělosti dětí v této oblasti také je, že jsou schopny nacházet a chápat *vztahy mezi příčinou a následkem*. To je možné rovněž rozpoznat v řeči, kdy ve větách používají spojení *Kdyžtak, Protože tak, Jelikožtak*. Objevuje se u nich zájem o čísla a počítání, vyhledávají „intelektuální“ hry jako skládky, deskové hry, hlavolamy apod.. Jejich častým projevem chování je snaha různé předměty (obrázky, kostky, pastelky atd.) třídit podle různých kritérií, které si samy určují (barva, velikost, tvar, ale i cena, nebo staré x nové). Je známá jejich vynikající paměť na detaily, fakta a události včetně značného rozsahu pozornosti. Na druhé straně jsou schopny hlubokého soustředění a vytrvalosti při řešení úkolů, které je zaujmou ve srovnání s vrstevníky. To se např. projevuje i v oblíbené hře dětí předškolního věku, a to v puzzlích. Tyto děti si vybírají k sestavení obtížné puzzle a od ostatních dětí se liší v rychlosti, s jakou jsou schopny obrázků sestavit, a také v bezchybnosti provedení. Většinou okamžitě berou do ruky správné kousky a pokládají je na správné místo. V rychlosti sestavení obrázků se dospělí nemohou těmto dětem vůbec rovnat. Velkého rozsahu pozornosti těchto dětí si všimneme v situacích, kdy dítě

okamžitě reaguje na změnu (absenci drobných předmětů v místnosti nebo v oblečení druhého) a bezchybně ji identifikuje i po delší době.

Nápadný je také jejich smysl pro časovou a prostorovou orientaci. Nedělá jim problém správně určovat směr např. vepředu, vzadu nebo dole a nahore. Opět je však nutno tyto projevy srovnávat s projevy vrstevníků. Je jistě rozdíl v těchto schopnostech u čtyřletých a téměř šestiletých dětí. Správná prostorová i časová orientace je patrna v řečových projevech i činech dítěte. Takové dítě se dobře orientuje na procházce, v budově školky i v málo známém prostoru.

Tvořivá oblast

Dnes již řada autorů připomíná, že v období předškolního věku mají možnosti života dítěte, charakter vykonávaných činností a interakcí největší význam pro rozvoj tvořivosti v pozdějším období (Starkwather, 1971; Kováč, 1986; Dacey, Lennon, 2000). Posledně uvádění autoři považují toto věkové období za kritické období v rozvoji tvořivosti. Je třeba si uvědomit, že hra, fantazie a kresba patří k předškolnímu věku. V čem tedy spočívá odlišnost v projevech dítěte s nadaným (talentovaným) chováním? Většina parametrů se týká frekvence výskytu a intenzity projevu. Obecně lze konstatovat, že mají velkou radost z učení a z objevování.

Typickým projevem v této oblasti je *bohatá fantazie* dítěte. Bývá stimulována četbou pohádek, sledováním adekvátních pořadů v televizi, aktivitou dítěte při hře a celkovou bohatostí a rozmanitostí života, kterou dítěti poskytuje rodina. Projevy tvořivosti dítěte můžeme zaznamenat v běžné komunikaci, kdy si dítě rádo „pohrává“ se slovy, nápady a myšlenkami (výrazně jsou oblíbené různé jazykové hry – slovní kopaná, doplňovačky aj.) tak *ve hrách dítěte. V nich používá předmětů, hraček i barev imaginativním způsobem.* Symboličnost her se např. projevuje v daleko rychlejším „vstupu“ do hry, kdy téměř okamžitě se hračky nebo okolní předměty mohou stát tím, co dítě právě potřebuje v závislosti na cíli a průběhu hry. Velké oblibě se těší zejména *námětové a konstrukční hry*, ve kterých tyto děti modifikují pravidlo, zavádějí nová nebo konstruují originální stavby a zařízení vztahující se k jejich oblíbeným tématům: tajemství přírody, vesmír. V odborné literatuře je připomínáno, že už v tomto útlém věku jsou *přitahovány „filozofickými“ tématy* jakými mohou být např. čas, smrt, nekonečno atd.

V kresbách se u nich můžeme setkat s používáním neadekvátních barev, které nepramení z neznalosti, ale slouží k vyjádření emocionálního prožitku (obsahu pohádky, události, sdělení apod.). Proto dítě např. kreslí modrou trávu, růžového koně nebo zelené slunce. Rovněž v kresbě můžeme zaznamenat častější domalování detailů, když dítě vybarvuje omalovánky. Dítě „nectí instrukci“ a domalované detaily, které slouží k vyjádření celkové atmosféry jak ji dítě vnímá a cítí. Ve volné kresbě takové dítě uplatňuje smysl pro kompozici a ke kresbě využívá celou plochu papíru.

Dalším zajímavým momentem v této oblasti je, že nadané děti mají tendenci daný nápad nebo obsah tématu variovat v činnostech. Souvisí to s jejich velkým zaujetím pro určité téma. Jednak jsou schopny neustále rozpracovávat a variovat dané téma (např. dítě má období, kdy je plně zaujato auty a stále auto kreslí a kresby neustále obohacuje o nové detaily a jednak si chce stále s autem hrát, povídat si o autech, prohlížet si knihy o autech, vzpomíná v jaké písničce se zpívá o autu a předvádí jaké zvuky auta vydávají).

U takto malých dětí se můžeme setkat se smyslem pro humor. Ten přichází nečekaně a jeho základem je dobrý postřeh a orientace dítěte v situaci. Postřehne často momenty, kterých si ostatní děti vůbec nevšimnou. Souvisí to s jejich velkou citlivostí na rozpornost a nesoulad mezi fakty a s jejich smyslem pro detail. Své humorné postřehy a poznámky jsou pak ale schopny rozvádět do podrobností a činí jim to velkou radost. Obecně lze shrnout, že jsou velmi otevřené informacím a prožitkům světa a přijímají je se zkoumavým postojem.

Sociálně-emoční oblast

V této oblasti se setkáváme často s projevy nezávislosti a samostatnosti dítěte, které má přiměřenou sebedůvěru. Ve vrstevnické skupině bývá opakovaně iniciátorem a organizátorem her a jiných činností. Ostatními dětmi je respektováno a považováno za přirozeného vůdce skupiny (Hříbková, Charvátová, 1992). Mnohdy má sklon dominovat nad ostatními dětmi, ale současně jsou u něho pozorovatelné projevy empatie a vciťování se do problémů druhých dětí. Autoři zabývající se touto problematikou zdůrazňují přítomnost obou těchto projevů chování u dítěte, a to na vyspělé úrovni. Jejich schopnost částečně zaujímat pozici druhého je doprovázena méně zřetelným egocentrickým myšlením. Dítě dovede být citlivé na potřeby a pocity ostatních dětí. Například jestliže na procházce některé dítě upadne, spontánně přiskočí a podá mu ruku a má snahu pomoci. Nemá také problémy s adaptací na nové prostředí a rychle se přizpůsobuje. V nových situacích u něho převládá zvědavost nad

obavami. Rovněž se brzy naučí přejít od agresivních projevů chování ke společensky přijatelnějším způsobům vyjadřování přání a dosahování cílů. Ve vrstevnické skupině používá své verbální dovednosti k ovlivňování chování druhých dětí, např. požádá druhé dítě o hračku apod.. U těchto dětí si můžeme všimnout opakované snahy navazovat kontakty se staršími dětmi ve školce a komunikovat s dospělými. Jejich pozornost si získávají sociálně akceptovatelným způsobem (nelibě nesou autoritativní komunikaci) příkazy často zpochybňují např. tím, že umí dávat věcné otázky na tělo a nebojí se poukazovat na nepravdivost nebo „chyby“ v odpovědích dospělých. Současně se chovají v kontaktu s vrstevníky i dospělými spontánně. Odvážné a sebejisté vystupování před publikem bez velkých rozpaků a trémy je pro tyto děti rovněž typické. Vysoká sociabilita se pojí také s jejich velkou oblibou u vrstevníků. Teprve v pozdějším věku a ve škole se setkáváme s tím, že nadané dítě začíná zaujímat v některých případech marginální postavení ve vrstevnické skupině a je sociálně izolované. Neznamena to tedy, že dítě málo průbojné a spíše introvertní nemůže být v jiných oblastech vývojově akcelerováno a být nadané. Při popisu nadaných školních dětí se často setkáváme s takovým popisem.

Specifické oblasti

Ačkoliv se o zájmech v předškolním věku dá ještě obtížně hovořit, protože v tomto věkovém období děti rády zkusí všechno co jim nabízíme, přesto je charakteristické, že některé děti ve srovnání s vrstevníky poměrně dlouho vydrží u určité činnosti. Jsou jí plně zaujaty, nevnímají okolí a nesou velmi nelibě, mají-li tuto činnost ukončit a věnovat se něčemu jinému. Vytrvají u dané činnosti tak dlouho, dokud nejsou spokojeny s jejím výsledkem a dokud ho nepovažují za dostatečný. Můžeme se také setkat s tím, že jejich pozornost silně přitahuje určitá činnost nebo je přitahují některá témata. Mohou např. rády poslouchat hudbu, zkoušet nebo se již se zájmem učit hrát na hudební nástroje, mohou mít výrazný smysl pro rytmus a na změnu tempa hudby reagovat změnou pohybů těla.

Výraznému zájmu o pohybové činnosti a aktivitu často předcházela velký zájem o okolí a drobné předměty kolem dítěte, a to od nejtělejšího věku. Ve vývoji hrubé motoriky se to mohlo projevit tím, že dítě dříve sedělo, lezlo i chodilo a jeho lokomoce byla oproti vrstevníkům vyspělejší. I když se toto ve výzkumu Čihounkové (2012) nepotvrdilo, akcelerace hrubé motoriky je často v literatuře u nadaných uváděna. Zájem o pohybové

aktivity jako je cvičení, plavání, jízda na kole a různé sportovní soutěže je doprovázen pohybovou všestranností. Ovšem to je jen jedna stránka možných projevů. Druhým, poměrně častým obrazem projevů chování v oblasti motoriky může být přesný opak. Zejména intelektově nadané dítě může mít např. problém s koordinací pohybů, po nástupu do školy se to projevuje v horší grafomotorice při nácviu psaní a vůbec nechutí k pohybovým aktivitám.

Při výtvarných činnostech, které jsou u dětí předškolního věku všeobecně oblíbeny, signalizuje např. intenzivnější zájem o tuto oblast obliba práce s různými výtvarnými materiály, které jsou navíc dětmi vyžadovány. Zájem o manipulaci s tužkou a „kreslení“ se u nich objevuje velmi časně. Některé děti již mají sklony k různým „vědním“ oborům, rády přitom využívají encyklopedie a lexikony a můžeme je přistihnout při různém „experimentování“. Zájem o hru v šachy jde ruku v ruce se stupněm intelektové akcelerace a současně bývá doprovázen zájmem o počítání, třídění předmětů a matematiku.

Obecně můžeme konstatovat, že u některých dětí tohoto věku je již patrné jejich směřování k intelektovým, uměleckým nebo pohybovým aktivitám. Naše jistota ve správnost odhadu směru budoucího zájmového vývoje je však stále jen pravděpodobnostní.

Výše uvedené projevy chování typické pro vývojově a kognitivně akcelerované děti se většinou neobjevují ve všech uvedených oblastech a v rámci každé mohou být rozmanitější. Rovněž ne všechny projevy a charakteristiky se musí u konkrétního dítěte s nadaným (talentovaným) chováním vyskytovat. Uvedený stručný náčrt některých projevů tedy rozhodně nemůžeme chápat jako „úplný a vždy platný seznam“. Akcelerovaný vývoj v některé oblasti mohou doprovázet také různé vývojové zvláštnosti. Zdůrazňujeme, že „obraz“ dítěte s nadaným (talentovaným) chováním je velmi rozmanitý a nelze ho redukovat pouze na „obraz“ dítěte, které je ve všech oblastech před svými vrstevníky a podává lepší výkony. Neexistuje žádný jediný „prototyp“ nadaného dítěte předškolního věku. Z toho také pramení velký optimismus při výchově předškolních dětí. Totiž skutečnost, že se v tomto věku setkáváme s poměrně velkým počtem dětí, které vykazují takové projevy alespoň v některé oblasti, umožňuje do značné míry poskytovat takovou výchovu i vzdělávání, které při vhodném působení a příznivých okolnostech vede k vytváření široké základny dětí, které jsou „líhni“ pro konkrétní druhy nadání v budoucnosti. Rodiče a učitelky MŠ by proto měli citlivě vnímat projevy dětí a jejich potenciál.

2. 3 Problémy nadaného dítěte předškolního věku

Na jedné straně lze konstatovat, že nadané děti tohoto věku se příliš neliší v problémech od ostatních dětí tohoto věku, avšak setkáváme se už i s tím, že jsou u nich patrné některé zvláštnosti v jejich osobnostním a sociálním vývoji. Těch si všimají rodiče a také učitelky mateřských škol a stávají se důvodem k vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách.

Jedním z obecnějších problémů je tzv. pozitivní označování dětí, kterým myslíme získání nálepky „nadané dítě“ již v tomto věku. To může mít negativní dopad zejména na sociální vztahy dítěte jak v rodině tak ve vrstevnické skupině. Druhým problémem je výskyt nevyrovnaností vývoje, respektive zjišťovaná disproporce ve vývoji mezi jednotlivými oblastmi, u nadaných pak nejčastěji rozdíl mezi kognitivním vývojem a dalšími oblastmi.

2.3.1. Problém pozitivního označování

Zvláštním problémem, který však je u této populace málo prozkoumán a v poradenské praxi málo diskutován, je *možnost negativního dopadu pozitivního označování „nadané dítě, nadaný žák“*, který se může projevovat zejména v sourozeneckých a vrstevnických vztazích. A. Robinsonová (1986) uvádí, že v mnohých pracích, které se zabývaly postoji k problematice nadaných, se vůbec nerozlišovalo mezi postoji ke vzdělávacím programům pro nadané, tedy k nutnosti upravovat vzdělávací podmínky a postoji k samotnému označení „nadané dítě“. Rovněž ve své analýze zjistila, že se výzkumy převážně soustředily na odhalení postojů zaměstnanců škol, nikoliv na postoje rodičů a na dopad zařazení dítěte do programů pro nadané na rodinu a rodinné vztahy. D. G. Cornell a I. N. Grossbergová (1989) zjistili, že v rodinách nadaných dětí, které byly školou identifikovány jako nadané, mají tyto děti v rodině speciální statut. Z hlediska komunikace je verbální komunikace nejfrekventovanější mezi rodiči a nadaným dítětem oproti komunikace mezi rodiči a sourozenci nadaného dítěte. Ukázalo se, že tyto rodiny jsou více výkonově orientované, ale také současně poskytují méně svobody a prostoru pro vyjadřování emocí. Dále poukázali na skutečnost, že potíže s adaptací, nepřizpůsobivostí a rebelanstvím sourozenců dítěte, které je školou a v rodině označováno za nadané, jsou typické pro ty rodiny, ve kterých rodiče své děti odlišně vnímají. Zajímavé je, že u rodičů, kteří označení „nadané dítě“ běžně používali, jeho užívání nesouviselo s výší IQ jejich dítěte ani délkou navštěvování speciálních školních

programů pro nadané nebo výkonovou úroveň dítěte. Ukázalo se ale, že tyto rodiče si nadané dítě idealizují a jsou emočně závislí na tomto označení. Nikoliv škola, ale právě idealizované představy o svém dítěti a tím i nerealistická očekávání vysokých výkonů dítěte ze strany rodičů za každé situace se mohou stát hlavním zdrojem problémů samotného dítěte a problémů v sociálních vztazích. Přeceňování schopností nadaného dítěte na jedné straně a jeho eventuální selhávání v některých oblastech v průběhu vývoje na straně druhé brání tomu, aby si rodiče vytvořili zdravé vztahy se svým dítětem jako nezávislou osobou. Tyto nálezy podporují názor, že někteří rodiče, kteří příliš kladou důraz na označení „nadaný“, mohou tak činit na úkor zdravého sociálního přizpůsobení dítěte. Zde se pak psychologická intervence, která byla původně zaměřena na zmírnění potíží nadaného dítěte, stává rodinnou intervencí. Za velmi podstatné pro efektivní pedagogicko-psychologické poradenství i v této oblasti se považuje navázání kvalitní spolupráce rodičů se školou.

Pojem nálepkování je v centru pozornosti v tzv. etiketizační teorii (Urban, Prošek, 2008). Etiketizační teorie se zabývá procesem udělování nálepek jedinci při popisu jeho schopností, dovedností a charakteristik. Přidělením této nálepky („nadaný“, „nadaná“) může docházet tím, že dítě je přijato např. do segregované instituce, která se deklaruje jako škola pouze pro nadané děti, předčasným nástupem do základní školy nebo sdělením této informace rodičům dítěte v psychologické poradně atd. Jejím přidělením se však často mění přístup učitelů i rodičů k dítěti, tedy osob, které s dítětem přicházejí do kontaktu, mění se reakce sociálního okolí a nakonec i dítě samotné. Může dojít až k stigmatizaci dítěte.

O nálepkování v souvislosti s nadáním se zmiňují zejména zahraniční autoři, např. Matthews, Foster (2005). Ve školním prostředí tento fenomén zkoumal (Gates, 2010)). Ten poukazuje zejména na negativní aspekty nálepkování, a to na ovlivnění učitelova očekávání výkonů dítěte a na sociální izolaci nadaného žáka často způsobenou jeho přehnanými obavami z akademického selhání. V česky psané literatuře se o tomto problému pouze stručně zmiňuje Hříbková (2009) a Machů (2010).

2. 3. 2 Nevyrovnanosti vývoje

V psychologii nadaných jsou popsány tzv. *vývojové nevyrovnanosti*, které vyjadřují disproporci mezi vývojem jednotlivých složek osobnosti. S těmi se u nadaných dětí výrazněji setkáváme až po nástupu do školy, ale některé jejich projevy jsou již patrné v předškolním

věku. Zmíníme se zde jen o těch nejzákladnějších, které byly popsány francouzským psychologem J. Terrassierem (1985).

Jedná se především o tzv. **intelektově – psychomotorickou nevyrovnanost** vývoje, která se projevuje disproporcí v podobě časného a rychlého nácvičku čtení na jedné straně a potížemi dítěte při grafomotorických projevech na straně druhé. Po nástupu do školy je tato disproporce zřetelná a někdy ústí do negativních postojů dítěte k nácvičku psaní. Je daleko častější u nadaných chlapců než u dívek.

Druhou je tzv. **intelektově – emocionální nevyrovnanost** vývoje, která vyjadřuje disproporci mezi intelektovým a emocionálním vývojem nadaných dětí. Projevuje se např. přehnanými obavami takového dítěte ze tmy, samoty, vyžadováním neustálé přítomnosti matky apod., což bývá neadekvátní vzhledem k věku dítěte. Často se pak hovoří o emocionální nezralosti těchto dětí. Tato nevyrovnanost je již registrovatelná v předškolním věku.

Třetí základní nevyrovnaností vývoje je tzv. **intelektově – verbální disproporce**. Znamená, že dítě nedovede adekvátně verbalizovat svá přání, myšlenky, způsoby řešení apod., která jsou však značně pokročilá oproti vrstevníkům. Takové dítě není pak vnímáno jako bystré a ve vztahu k nadání o něm málokdo uvažuje. J. Terrassier považuje tuto nevyrovnanost vývoje za nejnebezpečnější, protože je jednak obtížně rozpoznatelná, a to často vede ke vzniku neadekvátního obrazu o dítěti, a jednak snižuje šanci dítěte být rozvíjeno v souladu s jeho potenciálem.

Intelektově – sociální disproporce bývá chápána jako rozpor mezi rozumovou vyspělostí dítěte a jeho sociálním vývojem a projevem. Ty odpovídají projevům mladšího dítěte. Často je zjevná bezelstnost až naivita v interakcích, což ostatní děti po nástupu do školy rozpoznají a využívají. Patrná může být i silná fixace na matku, dospělé a tendence kontaktovat starší děti.

Tyto projevy vývojových nevyrovnaností nám rovněž obohacují představu o možných projevech nadaného dítěte předškolního věku, o jeho interakcích s prostředím a mohou přispět k hlubšímu vhledu do jeho osobnosti. Četné mýty, které se o této populaci vytvořily, včetně představy o nadaném dítěti jako "prototypu" dokonalého dítěte, jen potvrzují skutečnost jak stále toho málo víme o této populaci dětí.

2. 3. 3. Další problémy

Z problémů, se kterými se zejména setkávají rodiče při výchově svých nadaných dětí v útlém věku, jsou časté problémy se spánkem dítěte. Opakovaně rodiče těchto dětí upozorňují na jejich značnou aktivitu a vitalitu. Často vede k tomu, že zájem jejich dítěte o okolí je tak silný, že dokonce spánek považují "za ztrátu času". Problémy s večerním usínáním, odmítání odpoledního spánku doma i ve školce a setrvale krátká doba spánku je často v rozporu s představou a očekáváním rodičů.

Jiným problémem může být také tendence dítěte hledat již v tomto věku partnery k diskusi především mezi dospělými a mezi staršími dětmi. Známý je zájem těchto dětí, o kterém jsme se již zmiňovali, tj. zájem o diskusi o vážných filozofických problémech. Protože vrstevníci ještě nemají o tyto témata zájem, vede je to ke komunikaci se staršími. V rodinách, kde tyto děti nenacházejí pochopení pro takové diskuse to může vést ještě k silnější tendenci ke kontaktům s dospělými mimo rodinu.

Rodiče a učitelky mateřských škol také upozorňují na zvýšenou citlivost až přecitlivělost těchto dětí. Jedná se především o citlivost na podněty (vadí jim např. určité zvuky nebo pachy) a přecitlivělost na kritiku. Prudké reakce dítěte na nezdár a neúspěch, následné odmítání činností, ve kterých hned neuspějí, je může vést k jednostrannému zájmovému zaměření. V některých případech k těmto silným reakcím mohou přispívat ambiciózní rodiče, protože od dítěte očekávají vždy stoprocentní výkonnost a „selhání“ široce komentují. Především ctižádost rodičů na jedné straně a obavy dítěte ze selhání na straně druhé jsou příčinou neurotických projevů a mohou podporovat vznik perfekcionismu i negativního sebeobrazu dítěte. Díky řadě informací od dospělých i z encyklopedických a elektronických zdrojů mají tyto děti někdy také strach z jiných událostí než jejich vrstevníci. Oproti obvyklým vývojovým strachům se u těchto dětí také někdy objevují tzv. „strachy globální povahy“. Protože je jejich fantazie a imaginace značná, objevuje se u nich strach z „globálních katastrof“ (srážka Země s asteroidem, sucho na Zemi nebo epidemie).

Je třeba také upozornit na blízkost některých projevů dítěte s Aspergerovým syndromem s projevy nadaného dítěte předškolního věku. Např. obě děti mohou mít vysokou inteligenci a nadprůměrné rozvinuté rozumové schopnosti. Rády se zabývají činnostmi, které je baví, ve kterých mají dobré výsledky. Obě vykazují zvláštnosti v komunikaci s druhými a problémy ve vztazích atd. O vztahu nadání, zejména intelektového

nadání, a Aspergerova syndromu je poměrně obsírná literatura, např. Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan, Olenchak (2005).

Nadané děti předškolního věku podle některých autorů tvoří specifickou rizikovou skupinu (Feger, 1988; Colangelo, Davis, 1991). Podle našeho názoru riziko spočívá ve dvou skutečnostech.

Prvním je časté přesvědčení rodičů i učitelek, že v tomto věku je jejich identifikace jednak nemožná a jednak pro dítě škodlivá. Samozřejmě, čím je věk dítěte nižší, tím je identifikace nadání méně spolehlivá. Cílem identifikace není objevení konkrétních druhů nadání u dětí, nadání, která v nich „dřímají“, ale vyhledání dětí s akcelеровaným vývojem, často dětí s potenciálním nadáním, což může signalizovat budoucí dosahování výborných výsledků v některých oblastech. Proto bývá v tomto věku identifikováno větší množství dětí i s méně výraznou vývojovou akcelerací s vědomím, že v pozdějším věku ne u všech z nich budeme moci mluvit o mimořádném nadáním. Akcelеровaný vývoj nemusí být totiž vždy spojen s mimořádným nadáním. V tomto věku se identifikuje široká základna nadané populace, která se jednak časem postupně „rozpadá“ a sytí jednotlivé druhy nadání a jednak se tato základna zmenšuje, vytváří se pyramida nadaných, jejíž vrchol později tvoří nadání s manifestovaným mimořádným výkonem. Raná identifikace nadaných dětí a poskytnutí adekvátní podpory pro jejich rozvoj je dnes v zahraničí silně akcentováno a pozornost se soustřeďuje právě na malé děti.

Druhým rizikem bývá, že systematická podpora rozvoje dítěte v tomto věku je zaměřována s jednostranným rozvojem. Tato představa má svůj původ v nedostatku informací o rozvíjejících programech pro tuto populaci a pramení také ze zkušeností s časnou identifikací pro určité druhy sportovních a uměleckých talentů a z toho plynoucích obav rodičů z předčasné specializace dítěte a ztráty dětství. I když u nás není rozšířená praxe vytvářet rozvíjející programy určené pro tyto děti, v zahraničí je situace odlišná. Programy jsou zaměřeny na rozvoj těch dovedností a schopností, které dítě využije v pozdějším věku. U nás se při rozvíjení osobnosti a schopností těchto dětí vychází ze školního vzdělávacího programu mateřské školy, ve kterém by měla být tato péče zakotvena a rozpracována.

U všech dětí s akcelеровaným vývojem se uvedené zvláštnosti a problémy nemusejí objevovat. Jejich intenzita souvisí s tím, do jaké míry se rodiče dítěti věnují, jak ho doma stimulují a jak je podporováno v mateřské školce. Pokud se vyskytují uváděné problémy často

je vhodné navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu. Může se zjistit, že je třeba upravit režim dne dítěte nebo pracovat na změně postoje rodičů k dítěti.

III. Možnosti vyhledávání nadaných dětí předškolního věku

U nadané populace je zájem soustředěn na otázku jak tuto populaci vyhledávat proto, abychom jí mohli poskytnout adekvátních možnosti pro další rozvoj. Bez této možnosti se stává proces vyhledávání samoúčelný. V procesu vyhledávání nadaných lze rozlišit identifikaci nadaných a výběr nadaných.

Identifikaci nadaných rozumíme proces vyhledávání dětí, jejichž předpoklady a chování umožňují zařazení do adekvátní edukační nabídky. Znamená to, že se při identifikaci zaměřujeme především na tzv. latentní talenty, tzn. na ty děti, které dosud z různých důvodů nepodávají vysoké výkony v jednotlivých oblastech. Jsou to děti nižších věkových kategorií. Stručně můžeme říci, že hlavním účelem identifikace je vyhledávání dosud neodhalených nadaných dětí.

Výběrem nadaných rozumíme takové vyhledávání nadaných, kdy jediným nebo hlavním kritériem pro posuzování nadání je podávaný mimořádný výkon v dané oblasti. Při výběru se spíše setkáváme s dětmi staršího školního věku, protože je zaměřen na vyhledání těch nejlepších dětí s již manifestovaným - demonstrovaným nadáním ze širší skupiny takových dětí.

Protože se identifikace vztahuje právě k malým dětem, na které se zaměřujeme v této práci, pokusíme se tento proces více přiblížit. Proces identifikace se skládá minimálně ze dvou etap (Tuttle, Becker, Sousa, 1988, Clark, 1992).

První etapu u předškolních dětí lze nazvat **nominačně-screeningovou**. Spočívá v tom, že zejména učitelé, rodiče a další osoby, které se domnívají, že dítě v jejich okolí splňuje zveřejněné požadavky pro vstup do speciální edukační nabídky pro nadané, mají možnost takové dítě přihlásit. Takové speciální edukační nabídky jsou zaměřeny např. na rozvoj sociálních dovedností, tvořivosti nebo vědomostí a nezaměřují se cíleně na jednotlivé oblasti činnosti, nepodporují jednostrannost dítěte. Podmínkou pro realizaci této první etapy pochopitelně je, aby edukační nabídka určená nadaným předškolákům byla v dané lokalitě včas a široce zveřejněna. U nás však toto není běžné a většinou se s touto etapou také nesetkáváme. Spíše se můžeme setkat s tím, že mateřská škola zveřejňuje všechny (zájmové) aktivity, které děti mohou u nich ve školce navštěvovat (nestanovuje se předem pro jaké děti jsou určeny a speciálně vytvořeny). Výjimku mohou tvořit např. logopedické kroužky aj. Pro

děti velmi zvědavé a intelektově akcelerované se speciální edukační nabídky (kroužky), pokud je mi známo, spíše nevytvářejí, a proto je také proces identifikace u nás dosud málo známý a rozšířený. Identifikace v zahraničí obsahuje screening individuí prostřednictvím různých metod, které mohou mít učitelky mateřských škol i rodiče k dispozici (viz dále). U nás si můžeme představit, že mateřská školka nabízí různé obohacující aktivity a vstup dětí záleží na rodičích, ekonomické situaci rodin a případně počtu míst. Aby mateřská školka speciálně připravila např. „kroužek“ pro skupinu intelektově nadaných dětí, tak to je spíše výjimečné. Při screeningu se využívá psychologických a pedagogických metod, např. pozorování činnosti dítěte ve standardní situaci, posuzovacích škál chování a projevů dítěte, analýzy informací o přihlášených dětech k účasti v edukační nabídce, pro kterou je identifikace prováděna a rozhovorů. V této etapě se také využívají informace o přihlášeném dítěti, které se získávají pomocí dotazníků od blízkých osob.

Druhá etapa se pak především opírá o výsledky psychologických metod, které jsou dětem předkládány a administrovány individuálně, nejčastěji v pedagogicko-psychologických poradnách. Důsledně uplatňovaný **individuální přístup** ve druhé etapě je umožněn rovněž tím, že do ní vstupuje menší počet dětí než do první etapy. Ve druhé etapě se tedy pracuje výhradně s individuálními metodami a celý identifikační proces se výrazně individualizuje (motivační rozhovory, testy tvořivého myšlení, individuální testy inteligence apod.). V předškolním věku se doporučuje používat dvoustupňovou identifikační strategii, ale v obou stupních jsou pochopitelně aplikovány metody individuální.

Tento postup je příznačný při větším počtu zájemců (dětí) o vstup do dané edukační nabídky, avšak u nás se v praxi s takto propracovanou strategií identifikace nadaných dětí v předškolním věku nesetkáme. Je potěšující, že alespoň ve výzkumné rovině byly i u nás realizovány některé výzkumy, které se zabývaly identifikací nadaných dětí raného věku (Hříbková, 1993a, Čihounková, 2012). Na druhou stranu v praxi uplatňovaná snaha o rozmanitou podporu všech dětí na úrovni mateřské školy, která je u nás rozšířena, zabezpečuje rozvoj dětí i kompenzaci deficitů dětí v těch případech, kdy rodina nejeví o dítě příliš zájmu. Současně nedostatek mateřských škol posiluje význam rodičů v podpoře intelektového i osobnostního rozvoje jejich dítěte.

U nás je výjimečně věnována systematická a institucionální pozornost identifikaci intelektově nadaným dětem v mateřské školce. Postup je takový, že rodiče nebo učitelky MŠ

se souhlasem rodičů, pokud došli jakýmkoli způsobem k přesvědčení, že dítě je kognitivně akcelerováno nebo jinak výjimečné, jsou s dítětem posláni na psychologické vyšetření do poradny. V případě potvrzení nadání poradnou je na konkrétní rodině a učitelce jak budou dále nadání rozvíjet. Dítě má také v budoucnosti možnost nastoupit do základní školy jako nešestileté, pokud tento krok doporučí psycholog a v některých případech i dětský lékař (v případech dovršení šesti let v lednu – červnu následujícího roku). Většinou je však intelektové nadání odhaleno při vyšetření dítěte, které bylo do pedagogicko-psychologické poradny posláno z jiných důvodů.

Pokud je nám známo, pouze v roce 1992 byl u nás experimentálně ověřen celý postup identifikace předškolních dětí včetně následné realizace edukační nabídky (Hříbková, Charvátová, 1991-93). O výsledcích bylo referováno a výsledky publikovány (Hříbková, 1999a, 1999b, Hříbková, Burdíková 2002). V poslední době se také identifikačními metodami určenými rodičům zabývá Čihounková (2012). Časová náročnost, specifická identifikace v případě předškolních dětí a zejména absence vhodných dlouhodobějších rozvíjejících programů pro tuto populaci dětí pravděpodobně způsobily, že tato tematika je stále u nás v praxi neznámá a poznatky pouze velmi sporadicky využívány. Rovněž metody uváděné dále nejsou většinou u nás ověřené a dostupné, ale mohou se stát inspirací pro jejich tvorbu.

Klíčová otázka je kdo by měl realizovat proces identifikace. Podílejí se na něm především rodiče, učitelky mateřských škol a psychologové v pedagogicko-psychologických poradnách. Pro každou tuto skupinu je příznačné, že používá jiné identifikační „metody“. V případě vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku se doporučuje zařazovat psychologické a pedagogické metody. Současně se upozorňuje na těsný vztah obou skupin metod a fakt, že je obtížné v některých případech obě skupiny metod od sebe oddělit.

3.1. Identifikace nadání dítěte rodiči

Rodiče jsou nejčastěji iniciátory vyšetření nadání dítěte, u nás např. v pedagogicko-psychologických poradnách. Je to pochopitelné, protože právě rodiče, kteří jsou s dítětem nejčastěji, si všimnou jeho různých pokročilých projevů. Nejvíce se to týká rozvoje intelektu, ale také zvláštností, např. v oblasti emocí. To, že rodiče jsou schopni poměrně spolehlivě rozpoznat nadání svého dítěte v předškolním věku, potvrzuje řada zahraničních výzkumů (např. Louis, Lewis 1992). U nás tento fakt potvrdila Čihounková (2012). V Jacobsově studii

rozeznaly učitelky v mateřské škole pouze 4,3 % nadaných dětí, zatímco rodiče dětí ve stejné skupině byli schopni identifikovat 61% svých nadaných dětí (Jacobs, 1971, cit. podle Čihounková, 2012). Nevíme však z jaké definice autor vycházel, co považoval za „nadání“. I přes tato zjištění není zcela jasný vliv stereotypních pohledů na děvčata a chlapce, který může být v jednotlivých zemích různě silný. Stereotypní přisuzování vyšší míry intelektu chlapcům a větší míry trpělivosti a píle dívkám se také může podílet na často konstatovaném faktu, že je identifikováno více nadaných chlapců než dívek, a to i v předškolním věku. Naopak L.M. Terman na počátku století v USA zjistil, že se lze u děvčat při vstupu do školy setkat v průměru s půlroční vývojovou akcelerací (Terman, 1925).

Dokud u nás existoval Institut pedagogicko-psychologického poradenství v Praze, poměrně značná výzkumná pozornost zde byla věnovaná i nadaným předškolním dětem. Institut informace o vývoji těchto dětí získával prostřednictvím sítě poraden. Jedním ze souhrnných závěrů práce této skupiny (Heider, Durmeková, Novotná) bylo také konstatování o naprosto klíčové pozici rodičů v procesu identifikace, protože Ti jako první iniciovali vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně. J. Čihounková (2012) ve své disertační práci používala rodičovský dotazník PDCQ (Personality Development of the Preschool Children Questionnaire). Cílem bylo ověřit platnost tohoto dotazníku jakožto screeningového nástroje pro identifikaci nadaných předškolních dětí rodiči. Pokusila se rovněž ověřit vztah celkového výsledku **rodičovského dotazníku** PDPCQ i jeho jednotlivých položek s IQ skóry (celkového i dílčích výsledků Woodcock-Johnsonových testů kognitivních schopností). Cílem jejího výzkumu bylo mimo jiné položky dotazníku, které mají minimální rozlišovací schopnosti, vyřadit a tím i dotazník zkrátit. Výsledkem studie je konstatování, že dotazník je validním nástrojem a rozlišuje skupiny dětí (nadané a méně nadané). Po dopracování se může tento dotazník stát vítaným nástrojem pro identifikaci nadaných předškolních dětí.

Pro rodiče je základní identifikační metoda **pozorování dítěte v rozmanitých situacích** a jejich soudy o nadání dítěte jsou poměrně velmi spolehlivé. V zahraničí se můžeme také setkat s tím, že jsou vytvářeny pro rodiče tzv. posuzovací škály chování dítěte předškolního věku, které obsahují položky „pokrývající“ rozmanité projevy dítěte, u kterých bylo výzkumně doloženo, že souvisejí s nadáním dítěte. Usnadňuje se tím rozhodování rodičů, pokud si nejsou jistí, o jaké projevy chování dítěte se mají opírat. My jsme v minulosti vytvořili obdobnou škálu, ale neověřovali jsme ji na větším vzorku dětí. Její rozpracování

potom převzaly mateřské školky v Kopřivnici. **Posuzovací škály pro rodiče** dětí předškolního věku je tedy další možností, kterou mohou rodiče využívat při identifikaci.

Za vhodnou metodu považujeme také „**identifikační úkoly**“, které obsahuje kniha Kraffta a Semke: Test nadání. Objevte silné stránky svého dítěte. Praha: Euromedia Group, k.s. – IKAR, 2003. Úkoly jsou sice určeny pro děti mladšího školního věku, ale podle naší osobní zkušenosti jsou nadané děti věku 5-6 let schopny řadu u nich výborně řešit. Sestavení knihy podle jednotlivých kognitivních oblastí vychází z teorie inteligencí H. Gardnera (1999). Tím také rodičům poskytuje vhled do různých oblastí intelektu jejich dítěte.

3.2. Identifikace nadání dítěte učitelkami mateřských škol

Jestliže rodiče využívají jako hlavní identifikační metodu pozorování, učitelky mateřských škol mají k takovému účelu širší rejstřík metod. Vkladem učitelů a přínosem do tohoto procesu je:

- Možnost porovnávání projevů chování dítěte s vrstevnickou skupinou.
- Možnost kompenzovat nezáměr některých rodičů o rozvoj dítěte.
- Možnost využít dalších identifikačních metod.

Z pedagogických metod je na prvním místě u takto malých dětí doporučováno především **pozorování dítěte v standardních situacích** a činnostech. Takto zadaná metoda pozorování je považována za neadekvátnější identifikační metodu pro tento věk dětí. Dnes již klasickými tvůrci souboru metod pro pozorování dítěte v standardizovaných situacích při činnostech v různých oblastech jsou Karnes a Shwedel (1982). Jedná se o činnosti zaměřené na oblast intelektu, řízení-vedení druhých, kreativity, vědy, čtení, matematiky, psychomotoriky a na uměleckou oblast. U každé oblasti je uveden jeden úkol, který má dítě řešit, včetně potřebných pomůcek k řešení, a jsou formulována kritéria, která se uplatňují při hodnocení vykonávané činnosti dítětem. Výhodou je, že každé dítě vykonává danou činnost samostatně (pokud úkol nevyžaduje jinak) a učitelka má možnost porovnání výkonů mezi jednotlivými dětmi. Pokud tuto metodu používá učitelka často, získá velké zkušenosti s hodnocením a citlivost na neobvyklost a zvláštnosti, které se při plnění úkolů vyskytly. Z výše uvedené baterie úkolů uvádíme ty, které se vztahují ke kognitivní oblasti. Neznamena

to však, že autoři tuto oblast preferují (viz jejich seznam výše). Upraven oproti originálu je rozsah hodnotících škál.

Oblast kreativity

Produkování a realizace originálních a neobvyklých nápadů.

Úkol:

Dejte dítěti k dispozici malou figurku (postavičku) zvířete nebo strašidylka a různorodý stavební materiál - 5 druhů v dostatečném množství (kostky, cihličky, prkénka, destičky, kůlky apod.). Vysvětlete dítěti, že musíme udělat něco proto, aby zvláštní zvířátko neuteklo (nechceme, aby se mu něco stalo, chceme ho mít, chceme ho pozorovat, protože se nám líbí apod.). Požádejte dítě, zda:

- vám může říci, odkud asi toto zvláštní zvířátko pochází, odkud je, a
- zda může pro zvířátko postavit bezpečný domov.

Když dítě něco postaví, řekněte mu, že zvířátko umí létat,..... hrabat.....plavat..... žrát dřevo.....potřebuje hodně pít vody.....být v teple. Po každé z těchto bližších charakteristik, kterou uvedete, dejte dítěti chvíli času a pozorujte, zda dítě realizuje nějaké modifikace ve své stavbě tak, aby vyhovělo vlastnostem zvířátka (uvádíme maximálně 3 vlastnosti).

Kritéria:

1) Zaujala dítě tato aktivita ANO ČÁSTEČNĚ NE

2) Bylo dítě schopno něco říci o původu zvířátka?

3) Byl první vytvořený domov pro zvířátko něco víc než jen plot nebo ohrádka?

4) Kolikrát bylo dítě schopno upravit svou stavbu tak, aby

vyhovělo potřebám zvířátka?

Za každou změnu 1 bod,

(max. však 3 body)

5) Využilo dítě jiných materiálů než kostek? (alespoň 2 další druhy materiálů)

Oblast zkoumání („vědy“)

Dovednost pozorovat

Úkol:

Dejte dítěti nádobku s vodou, oční kapátko, list voskovaného papíru, list papírového ubrousku a zvětšovací sklo. Dejte dítěti prostor, aby si s těmito věcmi hrálo nejméně 5 minut. Pak se dítěte zeptejte, co dělalo a co vidělo.

Kritéria:

- 1) Zaujal dítě tento úkol nejméně na 3 minuty? ANO ČÁSTEČNĚ NE
- 2) Zdálo se vám, že dítě taková činnost baví (tj. hovořilo o ní např. s jiným dítětem, projevovalo emoce – radost, údiv apod.)?
- 3) Zkoumalo dítě jednotlivé části očního kapátka a jak funguje?
- 4) Zkoumalo dítě účinky vody na povoskovaný papír, např. posunováním kapek, porovnáváním kapek atd.?
- 5) Kladlo dítě nějaké otázky?
- 6) Bylo dítě schopno popsat nebo ukázat, co dělalo?
- 7) Bylo dítě schopno říct, co se stalo s vodou, když kápala na povoskovaný papír?
- 8) Bylo dítě schopno slovně vyjádřit rozdíl mezi vlastnostmi povoskovaného papíru a ubrousku, např. že voda dělá na povoskovaném papíru kapky, ale na ubrousku se vsákne?
- 9) Bylo dítě schopno popsat, co vidělo zvětšovacím sklem?

Intelektová oblast

Klasifikační dovednosti

Úkol:

Dejte dítěti obálku obsahující 18 vystřižených tvarů. Chvilku nechte dítě, aby si s nimi hrálo nebo aby si je prohlíželo. Potom ho požádejte, aby roztřídilo výstřižky do skupin. (Nerozumí-li pojmu roztřídit, můžete mu to ukázat tak, že vezmete několik tužek, pastelek a per a uděláte z nich tři skupiny). Pak požádejte dítě, aby se pokusilo roztřídit výstřižky. Když je dítě hotovo, požádejte je, aby vám vysvětlilo, podle čeho výstřižky třídilo. Nakonec dítě požádejte, aby výstřižky seřadilo jinak, jestli by to dokázalo (možné kritérium neuvádějte, např. dle velikosti, tvaru apod.).

Pomůcky:

2 zelené, červené a žluté trojúhelníky

2 zelené, červené a žluté čtverce

2 zelená, červená, žlutá kolečka.

U každé barevné dvojice vždy jeden
malý a druhý velký tvar !!!

Kritéria:

- 1) Zaujala dítě tato činnost nejméně 3 minuty? ANO ČÁSTEČNĚ NE
- 2) Bylo dítě schopno vytřídit všechny výstřižky do skupin na základě jednoho kritéria? (např. podle barvy, velikosti apod.)
- 3) Bylo dítě schopno sdělit jakých kritérií použilo?
- 4) Bylo dítě schopné použít dalšího jiného kritéria?
- 5) Bylo dítě schopné správně roztrždit všechny výstřižky podle nového kritéria?
- 6) Zkusilo dítě roztrždit výstřižky **kombinováním** 2 kritérií (např. barvu a velikost)

Zraková diskriminace dítěte, schopnost čtení

Úkol:

Zahrajte si s dítětem hru, v níž bude k sobě řadit jednotlivá slova. Udělejte velkou tabulku s devíti stejnými políčky a do každého políčka dejte jedno slovo. Zařaďte slova, o kterých si myslíte, že je dítě zná, a slova, o nichž si myslíte, že nezná.

pes	síň	rým
kluk	ten	vrak
malí	žil	kilo

Ukažte na jedno slovo po druhém a požádejte dítě, aby je přečetlo, pokud to dovede. Pak dejte dítěti 18 malých kartiček, které jsou zamíchané, na nichž budou napsána jednak stejná slova a jednak slova lišící se pouze jedním písmenem. Požádejte dítě, aby kartičky položilo na velkou tabulku (nejprve naprosto stejná slova a potom slova „podobná“). Doporučuje se, aby u poloviny slov byl jejich význam dětem znám, u druhé poloviny nikoli. Na 18 kartičkách mohou být např. tato slova vytvářející dvojice:

pes, pas	síň, saň	rým, dým
kluk, klus	ten, tep	vrak, vlak
malí, balí	žil, žid	kilo, kolo

Kritéria:

- | | | | |
|------------------------------------|-----|----------|----|
| 1. Bylo dítě zaujato tímto úkolem? | ANO | ČÁSTEČNĚ | NE |
|------------------------------------|-----|----------|----|
2. Dokázalo dítě přečíst 3 slova z velké tabulky?
 3. Dokázalo dítě přečíst 6 slov z velké tabulky?
 4. Dokázalo dítě nahlas přečíst některé ze slov jehož význam neznalo?
 5. Dokázalo dítě správně přiřadit všechna slova, která přečetlo?
 6. Dokázalo dítě správně přiřadit slova stejná, pokud se řídilo pouze zrakovou diskriminací?
Kolik správně přiřadilo? _____
 7. Dokázalo dítě správně rozpoznat „podobná“ slova a utvořit z nich dvojice?
Kolik dvojic? _____

Pokud by byly pro všechny tyto úkoly uvedených autorů (Karnes, Shwedel,1982) vypracovány přesné věkové normy a normy pro kognitivně pokročilé děti v české populaci, staly by se pro učitelky mateřských škol v praxi jistě vítaným nástrojem. Takto je možné z celou baterií 8 úkolů pracovat pouze výzkumně a v praxi nemohou bohužel sloužit pro účely hodnocení a identifikaci dětí.

Protože jsme s některými těmito úkoly pracovali a využili je výzkumně při plošné identifikaci nadaných dětí předškolního věku již v roce 1991, uvedeme k nim některé další

postřehy (Hříbková, Charvátová, 1991). Tehdy se plošná identifikace týkala jedné pražské lokality, ve které se tehdy nacházelo 8 mateřských škol. Zaměřovaly jsme se pouze na děti, které navštěvovaly poslední rok mateřskou školu. V první fázi identifikačního procesu jsme použily výsledky 2 posuzovacích škál chování dětí (pro učitelky a varianta pro rodiče) a rozhovorů o dětech s učitelkami a matkami. V druhé identifikační fázi (52 dětí) byla použita právě úloha na kreativitu, která je uvedena výše (spolu s jinými psychologickými metodami). Při sledování individuálního úkolu na kreativitu jsme zjistily velký rozsah strategií, které děti při řešení mohou používat. Např. na co se soustřeďují (na stavební materiál, na fantazijní produkci o zvláštním tvoru, na proces stavění se slovním doprodem, na neustálé dotazování se na úkol apod.). Široká škála projevů se týkala rovněž motivace dítěte k řešení úkolu, od odmítnutí až nemožnost dítěte od činnosti odtrhnout. Zjistily jsme rovněž, že hodnocení typu (ano x ne) je velmi chudé, že je třeba škálu rozšířit a doplnit plnění každého úkolu o poznámky vztahující se např. ke zvláštnostem realizace úkolů dítěte a k zaznamenávání všech otázek, které dítě při jeho plnění kladlo. Se zvyšujícím se počtem realizací daného úkolu se získává také jistota v hodnocení a bezpečně se rozpozná výjimečná realizace úkolu dítěte od běžné nebo ledabylé. Při hodnocení je rovněž třeba velmi pečlivě zohledňovat věk dítěte, protože jak jsme zjistily, úkoly nejvíce oslovují děti od pěti let.

Experimentálně jsem již sama zkoušela realizovat jiný úkol na sociální oblast, než který baterie obsahuje, úkol, který by nebyl tolik časově náročný. Použila jsem v tomto případě známý úkol s názvem Stavba, který spočívá ve společné stavbě mostu vždy dvou dětí, a to z dostatečného množství kostek, jejichž počet byl pro všechny dvojice dětí stejný. Při plnění úkolu jsem odhalila rovněž řadu možných strategií, které děti k jeho splnění používaly; od nulové vzájemné spolupráce při stavbě, přes velmi jednoduchou spolupráci až po předem promyšlený a nahlas verbalizovaný postup se snahou uplatnit i estetická hlediska. Prostřednictvím tohoto úkolu získáme vhled do komunikačních dovedností dítěte, ale také do míry kooperace, které je dítě již schopno.

Domníváme se, že výsledky těchto a obdobných metod jsou při angažovaném a pozorném sledování dítěte při činnosti velmi přínosné a přinášejí relativně rychle i podrobné informace o dítěti, které bychom obtížně zjišťovali jiným způsobem. V současné době se pokoušíme prostřednictvím bakalářských prací některé výše uvedené úkoly ověřovat v praxi. Zdůrazňujeme opět, že se metody pozorování ve standardních situacích i následně uváděné

posuzovací škály nezaměřují pouze na kognitivní oblast, jak by se z výběru mohlo zdát. Obě metody rovněž slouží k postihnutí silných stránek osobnosti dítěte v dalších oblastech.

Posuzovací škály chování dítěte lze zařadit mezi pedagogické metody. Posuzovatelé jsou v tomto případě učitelky mateřských škol. Hodnotí obvyklé způsoby chování nebo projevy dítěte v širokém spektru oblastí, v případě předškolních dětí nejčastěji na třístupňové škále. Příkladem položek, se kterými se může učitelka dětí mateřské školy setkat v těchto škálách mohou být např.:

zřídka někdy často

- Je nekonformní, nebojí se lišit od ostatních dětí.
- Je vnímavé k hudebnímu rytmu, na změnu tempa hudby reaguje změnou pohybu těla.
- Rádo si prohlíží různé encyklopedie.

I když škál pro posuzování nadání dětí je daleko více vytvořeno pro školní děti, existují i pro malé děti.

Jak jsme již uvedli, pokusila jsem se asi před 15 lety vytvořit jednoduchou škálu pro učitelky mateřských škol. Tato škála byla převedena v Kopřivnici do elektronické podoby, ověřována, doplněna instrukcí a začala se užívat s dalšími vytvořenými pracovními listy v Kopřivnici při hodnocení dětí. Celkem tehdy obsahovala 22 položek, např.:

- Dovede si zavázat tkaničky.
- Dovede psát tiskacím písmem různá slova (ne pouze své jméno).
- Dítě je schopno přečíst celou větu nebo alespoň jednotlivá slova.
- Při hře vymýšlí stále něco nového.
- Předvídá možný závěr vyprávění.

(Hodnocení se realizuje na škále zřídka, občas, často, téměř vždy.)

V zahraničí jsou tyto škály hojně využívány, známé jsou např. škály Silvermannové – Characteristic of Giftedness Scale (1993). Tyto škály mohou vyplňovat učitelky i rodiče. Při hodnocení se používá škála obsahující možnosti nesouhlasí, nevím, souhlasí, naprosto souhlasí. Dotazy v ní jsou zaměřeny na obvykle sledované oblasti (kognitivní, emoční, sociální a dále směřují k ovládní trivie). Podrobnosti o této škále může čtenář brzy získat, protože se připravuje český překlad.

Čihounková (2012) uvádí i zahraniční škálu Gifted Rating Scales (GRS) z roku 2003 autorů Pfeiffera a Jarosewiche, která má i formu pro předškolní děti (GRS-P). Ta obsahuje celkem 60 položek rozdělených do pěti škál (intelektové schopnosti, akademické schopnosti, kreativita, umělecké nadání, motivace).

Uvedené škály zaměřují pozornost učitelek na ty charakteristiky a projevy dítěte, které jsou u nadaných daného věku frekventované. Napomáhají tak zpřesnit obsah pojmu nadání a nadaný, který může být vnímán, zejména v předškolním věku, velmi vágně.

Důležitými informacemi jsou také údaje o účastích a umístěních dítěte v různých *soutěžích*, které jsou pro děti tohoto věku realizovány v mateřské škole nebo v dané lokalitě. Mohou svědčit o rodičím se zájmu dítěte o určitou oblast.

3.3. Identifikace nadaných psychology

Účast psychologa při identifikaci nadaných dětí předškolního věku je nutná, protože v tomto věkovém období je nejcharakterističtější znakem nadání akcelerovaný vývoj. Ten se často projevuje právě v kognitivní oblasti a je demonstrován např. schopností číst před nástupem do školy. Celkovou úroveň kognitivního vývoje pak posuzuje dětský psycholog nejčastěji v pedagogicko-psychologické poradně.

Při hodnocení kognitivního vývoje jsou užívány *psychologické metody*, v tomto věku *individuální testy inteligence*. Zejména u těchto testů se doporučuje jejich obezřetné používání a obezřetná interpretace zjištěných výsledků (Volker, Guarnaccia, Scardapane, 1999). Je třeba si stále uvědomovat, že predikce na základě výsledků testu inteligence v tomto věku je velmi pravděpodobnostní, protože na vývoj dítěte bude působit řada dalších faktorů. Navíc je známo, že hodnota IQ v období mladšího školního věku není stabilní. Stranou ponecháváme diskuse kritizující chápání nadání pouze jako vysokého stupně rozvoje

kognitivních schopností. V případě předškolního věku se pozornost soustřeďuje na intelektovou a kreativní oblast, protože v tomto věku lze mluvit jen zcela výjimečně o zájmech dítěte a o jeho mimořádných výkonech v různých oblastech jak je tomu u starších dětí.

Z testů inteligence, který se v tomto věku začal nedávno používat, můžeme uvést např. **SONR (2,5 – 7 let)**, který je nizozemským diagnostickým nástrojem, který se vytvářel dlouhé období. Autorem je J. Th. Snijders (Tellegen, Laros, Heider, 2008). Test je pouze neverbální a obsahuje celkem šest subtestů. Dílčí skóre, které je možné získat je performační a úsudkové. Co je podstatné je fakt, že se jedná o test fluidní inteligence a tudíž je nezávislý na znalostech a verbálních dovednostech dítěte. Dále je to rovněž **individuální test inteligence WJ-IE (Woodcock-Johnson International Edition)**. Ten uvožňuje získat vzhled do individuálního růstu schopností a umožňuje odhalení silných stránek dítěte i jeho problémů, nikoliv tedy pouze zjištění jeho IQ. Prostřednictvím tohoto testu tedy zjišťujeme aktuální výkon dítěte, který může poukazovat na výrazné rozumové nadání: verbální schopnosti, schopnosti myšlení, paměť pro jména, prostorové vztahy, zvukové vzorce, kvantitativní usuzování, kognitivní efektivnost, vizuální porovnávání, obrácené číselné řady a celkové intelektové schopnosti (Woodcock, Johnson, 1989).

Problémem je nedostatek verbálního standardizovaného **testu kreativity**. Ten se sice připravuje v NÚV Praha, ale do jeho běžného užívání je ještě daleko. Máme zatím možnost užívat **figurálního testu tvořivého myšlení J. P. Torrance** (Jurčová, 1984). Ten je sice u nás standardizován na věk dětí v 6 - 8. třídě, přesto je ho možno užít orientačně i u dětí předškolního věku, pokud administrátor měl možnost získat v průběhu práce s ním zkušenosti s touto populací dětí a vytvořil si vlastní kategorizaci námětů dětí předškolního věku (zejména u druhého úkolu tohoto testu Neúplné figury). Při použití tohoto druhého úkolu je časté, že děti dokreslí neúplnou figuru velmi neuměle, důležitý je verbalizovaný námět (obrázek), který by dítě chtělo z neúplné figury dokreslit. Je možné použít i **Urbanův test kreativity**, který je rovněž figurální jako test J.P. Torrance. V této souvislosti je třeba připomenout, že i v tomto věkovém období je třeba mít na zřeteli problémy těchto testů, jakými jsou zastarávání kategorizačního systému při hodnocení, situace, kdy administrátor rozhoduje o hodnocení např. originality sám, bez opory v manuálu, a rozdíly, které se mohou později objevovat mezi kreativitou v životě a kreativitou v tzv. laboratorních podmínkách.

Rozhovor s dítětem a rovněž s rodiči o projevech dítěte, o důvodech, které je přivedli do pedagogicko-psychologické poradny, je samozřejmostí. Je zřejmé, že práce s psychologickými metodami je určena výhradně psychologům.

Někdy lze zařadit i *Zkoušku znalostí předškolních dětí*, což je starší metoda (Matějček, Vágnerová 1976), ale její využití při identifikaci je omezené. Zařazení je adekvátní v případě velké diskrepance mezi zjištěným intelektem dítěte a jeho znalostmi okolního světa. To by mohlo svědčit o výchovném zanedbávání dítěte. V těchto případech se setkáme s tím, že iniciátorem vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně je spíše mateřská škola a rodiče jsou v tomto směru pasivní. Obdobnou metodu zjišťující Znalosti předškolních dětí (**pro pokročilé**) však, u nás nemáme k dispozici. Od rodičů může pedagogicko-psychologická poradna rovněž vyžadovat vyplnění podrobného dotazníku, jehož položky se vztahují k dosavadnímu somatickému, psychickému a sociálnímu vývoji dítěte.

Obecnou zásadou pro identifikaci v mladším věku je vycházet při závěrečném hodnocení z více metod a z dalších informací, které umožňují získat co nejkomplexnější pohled na dítě. Snahou také je vytvořit Standardy komplexního vyšetření mimořádného nadání v pedagogicko-psychologických poradnách, které by se u nás měly dodržovat. Touto otázkou se nyní zabývá Národní ústav pro vzdělávání v Praze, např. S. Durmeková.

Osobami, které participují na identifikaci jsou tedy rodiče, učitelky mateřských škol, psychologové v pedagogicko-psychologických poradnách a v některých případech rovněž pediatři. Pohled na dítě od více osob zajišťuje větší objektivitu závěrečného soudu. Zdůrazňujeme, že když máme připravenou speciální edukační rozvíjející nabídku vytvořenou pro tuto skupinu dětí a děti do ní následně vstupují, nabývá identifikace svůj pravý smysl. Jinak lze výsledků identifikace použít v poradenské práci s dítětem nebo v budoucnosti při vstupu dítěte do školy.

U nás je obvyklý postup následující: pokud se rodiče nebo učitelky domnívají, že je dítě vývojově akcelerováno a kognitivně velmi zralé, mohou objednat dítě na vyšetření do příslušné pedagogicko-psychologické poradny, kde je pozornost věnována intelektu dítěte, tvořivosti, osobnostním charakteristikám a je realizován rozhovor s rodiči i dítětem. Pokud je potvrzeno mimořádné nadání, dítěti může být po dohodě s rodiči stanoven další výchovný postup, doporučena vhodná škola a uvažovat lze i o nástupu do školy před dovršením šesti let.

V současné psychologické i pedagogické literatuře se můžeme setkat s informacemi o dynamické diagnostice a intervenci i na úrovni předškolního věku. Dynamická diagnostika je nejen úzce propojena s intervencí a akcentuje tak obě stránky poradenského procesu, ale akcentuje také nutnost zpětné vazby při stimulování rozvoje učebního potenciálu dítěte. I na této věkové úrovni se setkáváme se změnou tradičního paradigmatu v pedagogicko-psychologické diagnostice a intervenci dětí. Na základě shrnutí nových myšlenek zahraničních autorů v této oblasti Zelinková (2001) uvádí tyto posuny, ke kterým došlo:

- Od konstantního vnímání jedince ke zdůraznění vývoje;
- Od typizace, klasifikace, porovnání k individuálním popisům a vnímání jedince ve vývoji;
- Od testů a jejich interpretace k posuzování současného stavu a hledání cesty vpřed;
- Od otázek: Co neumí? Kde selhává? K otázkám: Co umí dobře? Co ještě neumí? Jak je třeba zorganizovat další kroky? Jak změnit podmínky, aby mohl podávat lepší výkon? (Zelinková, 2001).

Tyto posuny odpovídají i myšlence identifikace a adekvátní podpory dětem, které tradičně označujeme jako nadané, a to již od úrovně předškolního věku.

IV. Rozvíjení nadání v předškolním věku

Vyhledávání nadaného dítěte, ať bylo provedeno v kterémkoli jeho věku a jakýmkoli metodami a strategií, se mívá svým cílem, jestliže po tomto kroku nenásleduje žádná rozvíjející nabídka, bez ohledu na to, jak ji budeme nazývat. Hlavním a nejdůležitějším krokem je následně poskytnutá možnost nadání rozvíjet. Jestliže rodiče dítěte mají v těchto procesech nezastupitelné místo, psychologové nejvíce participují při vyhledávání nadaných předškolního věku, pedagogové mají zase své pevné místo v rozvíjení nadání dítěte.

Zajímavé je, že většina lidí nic nenamítá proti problematice nadání do chvíle než zjistí, že by se určitému počtu dětí mělo poskytovat něco jiného než ostatním. Tento postoj řady odborníků a veřejnosti je výrazný ve vztahu k vzdělávací a jiné podpoře nadaných dětí školního věku. V případě takové podpory předškolních dětí není tento postoj tolik vyhraněný. Velkou výhodou totiž je, že většinu úkolů, her a rozvíjejících metod, kterou používáme u nadaných dětí, lze využít v práci se všemi dětmi, často v modifikované nebo lehčí variantě. Druhou předností také je, že rozvíjející metody jsou v tomto období zaměřeny velice globálně a nikoli speciálně, jako tomu je např. ve starším školním věku. Znamená to, že jejich cílem je především rozšiřovat a obohacovat znalosti a rozvíjet dovednosti dítěte v oblastech, které děti mohou později využít v kterémkoli druhu nadání (matematické, výtvarné, hudební, pohybové atd.). Máme přitom na mysli nejen rozvíjení silných stránek dítěte, ale často se přitom stimuluje rozvoj jeho „slabin“. Znamená to, že se např. soustředíme na rozvoj sociálních dovedností nebo na emocionální rozvoj dítěte. Na rozvíjení sociálních dovedností dětí se soustředíme z preventivních důvodů, protože právě v této oblasti se u nadaných v pozdějším věku zjišťuje nejvíce problémů. Rozvoj emocí má zase vést k harmonizaci osobnosti, protože se velmi často u těchto dětí vyskytuje rozdíl mezi úrovní intelektového a emocionálního vývoje.

4. 1. Základní principy práce s nadanými dětmi

Má-li být naše práce s nadanými předškolními dětmi efektivní a úspěšná, je třeba se nejprve zamyslet nad některými způsoby komunikace s nadanými dětmi a nad dodržováním určitých obecnějších pravidel, která se týkají práce s nadanými.

Neautoritativní komunikace

Při práci s nadanými dětmi předškolního věku se opakovaně ukázalo, že tyto děti jsou velmi citlivé na způsob komunikace, který s nimi dospělí vedou. Obtížně se přizpůsobují autoritativnímu jednání a chování jak rodičů tak učitelek mateřských škol. Jejich „vzdorovitost“ vůči autoritám velmi často mizí v okamžiku, kdy dospělý dítěti umožňuje vyjadřovat pochybnosti nebo kritiku a poskytuje dítěti čas na přemýšlení a diskusi. Tyto děti také preferují přirozenou komunikaci bez přehnané „didaktičnosti“ a „přeslazenosti“. Rovněž zvyšování hlasu většinou nepodporuje naši autoritu do té míry jak bychom si přáli. Nadané děti také velmi rychle rozpoznají předstírání v komunikaci a postřehnou úmysl „manipulovat“ s jeho chováním. Pokud se týká vzájemné komunikace dětí, je třeba tuto komunikaci podporovat a podněcovat zejména v situacích, které umožňují spolupráci. Současně je třeba sledovat, zda se při práci se skupinou dětí učitelka nezaměřuje pouze na ty nejaktivnější a nekomunikuje daleko častěji pouze s nimi než s ostatními. Nadané děti se vyskytují i mezi tichými a nenápadnými, a proto je třeba povzbuzovat i takové.

Pozorné naslouchání

Komunikace je součástí běžné interakce mezi lidmi. Z vlastní zkušenosti však víme, že se dialog často stává monologem. Mnoho dospělých raději mluví, ale neumí naslouchat tomu, co říká jeho partner. S tímto jevem se bohužel také setkáváme při komunikaci s dětmi. To, že druhému pozorně nasloucháme, dáváme najevo nejen celým svým postojem a chováním, ale i formulacemi otázek, které klademe. Velmi důležité je například **povzbuzování**, čímž projevujeme zájem o to, co dítě říká, a umožňuje tím i další pokračování v rozhovoru. Nevyslovujeme nesouhlas s tím, co dítě říká, dokud se nedozvíme o celé záležitosti daleko více. Rovněž tam, kde nám není něco jasné, klademe otázky, abychom získali více informací. **Objasňování** je také součástí pozorného naslouchání, protože kladením objasňujících otázek mimo jiné signalizujeme svůj zájem o předmět hovoru a současně tak dítěti pomáháme ujasnit si různé možné pohledy na danou věc. Tím, že se pokusíme **parafrázovat a shrnout** hlavní obsah toho, co dítě říkalo, ukazujeme, že dítěti rozumíme, a vytváříme tak základ pro možné pokračování rozhovoru. Zvláště nadané děti mohou mít velmi intenzivní potřebu sdělovat své nápady a myšlenky. Pokud se opakovaně stává, že nenajdou „partnera“ pro rozhovor o těchto nápadech, a to ani doma ani v mateřské školce, není divu, že se stahují do sebe a vzniká tak zárodek pro jejich pozdější sociální izolaci. Rovněž rychlé „odbytí“ dítěte, když má potřebu

něco sdělovat, například pro nedostatek času nebo momentálně nepříznivou situaci pro rozhovor, může ústít v podobné problémy v budoucnosti. Je proto vhodné se s dítětem dohodnout na pozdější, ne příliš vzdálenou dobu, kdy bude možné nerušeně rozhovor realizovat.

Respektovat specifika činnosti dítěte

Pokud pracujeme se skupinou dětí předpokládáme, že naše pokyny sledují všechny děti a zúčastní se činností a aktivit, které jsme pro ně připravili. Z rozhovorů s učitelkami mateřských škol víme, že neradi vidí, když některé dítě odmítá zúčastnit se her nebo těchto činností. Tuto situaci si některé, zejména mladší, učitelky interpretují nejčastěji dvojnásobným způsobem. Buď mají pocit, že selhávají, že nemají dostatečnou autoritu u dětí a že chyba je na jejich straně, nebo považují děti, které se takto projevují, za vzdorovité, rozmazlené a neposlušné. S narůstající zkušeností jsou však tyto krajní interpretace vzácnější. S tímto chováním dětí se právě můžeme setkat u dětí nadaných. Příčiny mohou být velmi jednoduché. Dítě se usilovně zabývá jinou činností, kterou je plně zaujato, a chce přijít na kloub problému, který momentálně řeší. Nechce prostě přerušit činnost, kterou právě vykonává, protože na ní nachází stále mnoho zajímavých detailů. Zaujetí úkolem je pro nadané děti velmi typické včetně jejich neochoty a projevované nelibosti, je-li požadována změna činnosti, pokud se podle nich nevyčerpaly všechny její možnosti. Tyto projevy se objevují zejména u dětí, které bychom mohli nazvat jako „badatele“. V těchto případech je vhodné nechat dítě dokončit činnost, kterou je zaujato, a začít s ostatními plánovanou činností, protože zvědavost dítě přiměje připojit se za chvíli k ostatním. Bylo by však vhodné se také zamyslet nad tím, zda odmítání činnosti nemůže pramenit z toho, že nabízená činnost je pro nadané dítě příliš lehká. Jestliže dítě opakovaně získalo tuto zkušenost, odmítá tyto činnosti prostě proto, že ho nudí. Tento důvod je u nadaných dětí velmi pravděpodobný. Navíc je v některých okamžicích přirozené, že dítě prostě nemá chuť něco dělat. Důvodem může být jeho únava, blížící se nemoc, událost v rodině, která dítě rozrušila, atp.

Prostor pro prezentaci dítěte

Každé dítě má potřebu ukázat, co již dovede a co se naučilo. Proto by měly všechny mít prostor pro předvedení svých výtvarů a projevení svých názorů a nápadů. U nadaných dětí má poskytnutí tohoto prostoru ještě specifitější význam. Může se totiž stát přímo cíleným prostředkem pozitivně ovlivňujícím vývoj osobnost nadaného dítěte v sociální a emocionální

oblasti. Sociální a emocionální vývoj nadaných dětí bývá často uváděn jako problémový. Jestliže však je od útlého věku pozornost věnována prezentaci dítěte a jeho výtvarům, dítě bývá současně korigováno i tím, že je mu nastavováno „sociální zrcadlo“. Např. je-li nadané dítě ve skupině silně dominantní a má tendenci dirigovat ostatní, máme možnost při prezentaci práce nadaného dítěte upozornit na určitá úskalí jeho práce nebo slabiny a neopomenout vyzdvihnout práci ostatních dětí s cílem vyvažovat jeho silnou sebedůvěru hodnotou prací ostatních. Tichým a neprůbojným nadaným dětem zase naopak možnost prezentovat své výtvary a nápady pomáhá získávat potřebnou sebedůvěru a respekt ostatních. Smyslem je vést děti k poznání, že každý má své silné a slabé stránky, každý může v něčem vynikat a v něčem být horší. I když děti v tomto věku nemohou ještě racionálně tuto skutečnost zpracovat, mohou ji prožívat a získávat základní sociální dovednosti a respekt k činnostem druhých.

Provádět společné hodnocení činností

Je to další způsob, kterým poskytujeme dětem prostor pro možnost vyjádření názorů a pocitů k tomu, co právě dělaly. Učitelky tím mohou získat cennou zpětnou vazbu a korigovat své další záměry pro činnosti dětí. Občas totiž můžeme zjistit, že to, co se líbí nám a co považujeme za zajímavé pro děti, ony tak vůbec nevnímají a naopak. O něčem můžeme být přesvědčeni, že se dětem nebude vůbec líbit, a opak je pravdou. Při společném hodnocení toho, co a jak děti dělaly se dozvíme překvapivé souvislosti včetně námětů na zlepšení. Je-li společné hodnocení realizováno pravidelně, dochází také ke kultivaci řečového projevu dětí. Provádění společného hodnocení činností úzce navazuje na výše uvedené, protože může být součástí prezentace dovedností a nápadů dětí. Není třeba připomínat, že při hodnocení činností není vhodná orientace na chyby dětí. Naopak bychom měli hodně chválit to, co se dětem povedlo a nehledat v první řadě nedostatky. Společná diskuse a hodnocení činností se nám ukázala jako přínosná při práci s nadanými dětmi zejména proto, že je připravuje ke komunikaci s ostatními, k nutnosti vyjednávání, k přesnému formulování a k respektování názorů ostatních.

4. 2. Možnosti rozvíjení nadaných dětí předškolního věku v mateřské škole

V současné době převládá ve vzdělávání a výchově dětí trend k integraci, tj. nevylučovat ani nadané děti z kolektivu ostatních. Vzdělávací programy (edukační nabídky),

kteře se v tomto pŕípadě využívají znamenají, že naším cíkem je pŕedevším respektování specifických vzdělávacích potřeb těchto dětí. Zejména obohacující programy, tj. rozšírování, obohacování, prohlubování znalostí a dovedností dítěte, jsou vhodné pro aplikaci v pŕedškolním věku, protože stimulují rozvoj osobnosti dětí a nikoliv jen určité speciální schopnosti. Nadaným dětem navíc poskytují možnost uspokojit jejich intenzivnější poznávací potřeby, a vyhovují jejich často rychlejšímu učebnímu tempu. Mají být zaměřeny velice globálně a široce také proto, že tím máme lepší možnost uspokojovat i zvědavost dětí. Jaké máme v mateřské škole možnosti při rozvíjení nadání dětí?

Máme-li v úmyslu se systematicky věnovat rozvoji nadaných dětí, je efektivnější, jestliže si pŕipravíme na určitou dostatečně dlouhou dobu (půl roku, celý školní rok) výběr rozvíjejících metod a úkolů pro různé oblasti včetně jejich modifikací a sledu postupného nasazení v celém „programu – kurzu“. Část samostatného uceleného programu k rozvíjení kreativity nadaných dětí, který jsme s kolegyní vypracovaly, byl částečně publikován (Hříbková, Burdíkova, 2002). Program je pojímán jako promyšlený, ucelený a dlouhodobě realizovaný postup při práci s dětmi, jehož cílem je rozvíjet jejich osobnost a potenciál. Zejména takový program je ideální realizovat v mateřské škole.

Jinou možností, která však není z hlediska rozvoje nadaných dětí tolik efektivní, je nasazovat různé úkoly pŕíležitostně v situacích, kdy zbývá v režimu dne čas. V obou pŕípadech si učitelky mohou vybrat, jak při tvorbě programu tak při pŕíležitostném řešení situace, z celé řady úkolů a her, které jsou dnes již pro pŕedškolní věk běžně k dispozici. Učitelka si tak současně může vybrat ty úkoly, jejichž realizace je možná v podmínkách jejich mateřské školy. Dostupné publikace na našem trhu pŕedstavují určitý „zásobník“, ze kterého je možno vybírat, nechat se inspirovat, rozpracovat a sestavit program pro nadané. Některé úkoly mohou být určeny pro starší věk, ale máme zkušenost, že jejich modifikace umožňuje použití také v pŕedškolním věku (Armstrong, 2011; Sinister, 2011).

4. 2. 1. Principy tvorby rozvíjejícího programu pro nadané

V úvodu této části upozorňujeme, že pojem „program“ zde užíváme značně široce, a to pro označení celé řady edukačních pŕíležitostí a aktivit určených pro tuto populaci dětí. V některých pŕípadech je ho možné nahradit českým ekvivalentem, ten však má většinou užší význam. V následujícím textu ho užíváme ve stejném významu jako anglicky psaná literatura

v tomto oboru. Označuje komplexní, promyšlený postup při práci s nadaným dítětem a metody použité k rozvíjení osobnosti a jejích komponent.

V současné době v zahraničí i u nás převládá při výchově a vzdělávání nadaných užití speciálních obohacujících programů (např. v podobě individuálních vzdělávacích plánů nebo skupinových programů). Tyto obohacující programy, které jsou rovněž vhodné pro aplikaci v předškolním věku, rozšiřují všeobecný rozhled dětí nebo prohlubují jejich dosavadní znalosti v různých oblastech, stimulují rozvoj osobnosti a dovedností nadaných dětí. Dětem poskytují uspokojení jejich intenzivnějších potřeb, vyhovují jejich často rychlejšímu učebnímu tempu a hlubším nebo neobvyklým zájmům. Jsou, jak jsme již uváděli, většinou zaměřené globálně a nikoliv úzce, speciálně, protože mají stimulovat rozvoj celého potenciálu osobnosti dítěte a nikoliv např. pouze pohybové dovednosti dítěte. Máme-li v úmyslu věnovat se rozvoji nadaných dětí, je efektivnější, jestliže si pro ně připravíme řadu rozvíjejících metod pro různé oblasti a střídáme jejich nasazení. Těmto činnostem se věnujeme přibližně dvě dopoledne v týdnu, snažíme se od dětí získat zpětnou vazbu a vracíme se k nim, ovšem na vyšší úrovni obtížnosti. Variujeme jejich obtížnost a přistupujeme velmi pružně a tvořivým způsobem k úpravám programu. Program pro nadané v žádném případě není pevným, jednou pro vždy daným sledem činností, který je nutno bezpodmínečně dodržet. Naopak úpravy a zásahy jsou často nutné, neboť vyplývají z reálné konkrétní situace ve třídě a konkrétního složení individualit v dětské skupině. Při realizaci programu se nám osvědčilo rozčlenit celý program do tří částí: **adaptační část** - jejím cílem byla adaptace na situaci, zklidnění dětí a příprava na hlavní činnosti (postupně si získala oblibu i desetiminutová standardizovaná relaxační instrukce na magnetofonové kazetě), **hlavní část**, - v které uplatňujeme vybrané metody a aktivity, a **hodnotící část**, - jejímž cílem je získat informace od dětí, jaké měly problémy v jednotlivých úkolech, co by chtěly zlepšit, v čem by chtěly pokračovat atp. Nezasťiráme, že tento postup je pro učitelku časově náročný na přípravu a vyžaduje od ní vynaložení značného úsilí v přípravné i realizační fázi.

4. 2. 2. Výběr úkolů pro nadané

Při výběru konkrétních úkolů pro nadané děti, ať už je chceme zařadit do připravovaného programu nebo použít příležitostně, bychom si měli všimnout několika věcí. Ne všechny úkoly totiž mají u nadaných dětí rozvojetvorný efekt, některé zase mohou být pro ně

příliš jednoduché a jiné neposkytují možnosti pro variabilitu jejich obtížnosti. Stále musíme mít na mysli, že budeme pravděpodobně pracovat s celou dětskou skupinou, v níž jen několik z nich zvládne nejobtížnější variantu úkolu a ostatní pouze její lehčí verzi. Proto si při jejich výběru všímáme zejména následujících skutečností:

Vybíráme spíše komplexnější úkoly než úkoly úzce zaměřené

Už na začátku jsme se zmínili, že pro děti předškolního a mladšího školního věku je vhodnější uvažovat o globálněji zaměřených edukačních nabídkách než o nabídkách speciálně zaměřených na určitou oblast. Totéž platí i o jednotlivých úkolech, ze kterých budeme vytvářet program nebo které použijeme příležitostně. Konkrétně to znamená, že při výběru preferujeme takové úlohy, které „zasahují“ více oblastí osobnosti, ne pouze např. pohybové schopnosti, intelektové schopnosti nebo sociální dovednosti. Úkol, který vyhovuje tomuto požadavku, vede ke kultivaci nejen celého spektra schopností, ale dotýká se kultivace osobnosti dítěte. Je pravda, že mnohdy může být obtížné toto u konkrétních úkolů určit. Není třeba se nutit k jednoznačnému zařazení a někdy to ani nebude možné. Prvním vodítkem nám může být zařazení tohoto úkolu v knize nebo příručce, ze které vybíráme. Většinou obtížně zařaditelné úlohy jsou ty, které hledáme. U nich totiž zjišťujeme, že mohou přispívat k rozvíjení více složek osobnosti. Např. konkrétní cvik, který dítě provádí, se většinou úzce vztahuje k pohybovým schopnostem a kultivuje pohybové dovednosti dítěte. Tam, kde se jedná o úkol, ve kterém je propojeno tělesné cvičení a dramatický postup s verbálním projevem, a to ve skupinovém provedení, dochází současně nejen ke kultivaci pohybu, ale i intelektu, tvořivosti, paměti a sociálních dovedností dítěte.

Vybíráme úkoly s možností variace obtížnosti

Zařazování úkolů, ve kterých je možno zvyšovat nebo snižovat úroveň jejich obtížnosti je nutné zejména tehdy, když pracujeme s intelektově heterogenní skupinou, což většinou bude náš případ. Je to užitečné i z toho důvodu, že nám tyto úkoly umožňují pružně reagovat na vzniklou situaci ve skupině, aniž bychom byli nuceni zcela měnit obsah připraveného programu. Další předností těchto úkolů je, že jsou silně motivující a vedou k uspokojování zvědavosti i zvědavosti dětí bez ohledu na to, zda tyto děti označujeme jako nadané nebo ne. Ovšem pozor! Zvýšením obtížnosti rozhodně nemáme na mysli pouze zvýšení kvantitativních prvků úkolů nebo počtu provedení téže činnosti, i když uvažujeme samozřejmě také o těchto možnostech. Jde nám především o zavedení dalších, zejména

kvalitativních, nových prvků do úkolu, které ho jednak zobtížní, ale také „oživí“, že se stane pro děti přitažlivější. Pokud pracujeme s dětskou skupinou, ve které nejsou zařazeny nadané děti, vystačíme s dvěma úrovněmi obtížnosti, ale tam, kde jsou i nadané děti, je lépe mít připraveny tři úrovně. Pokud totiž nemáme s řešením úkolu zkušenosti, můžeme jen odhadovat reakci a rychlost řešení, která může být i u nadaných dětí značně individuální. Předejdeme tím situacím, kdy nás děti zaskočí rychlostí řešení. Vytvoření více jak tří úrovní obtížnosti je zase většinou dost obtížné a také přitažlivost úkolu pro děti pak klesá. Je třeba respektovat rozsah a koncentraci pozornosti dětí v tomto věkovém období a jejich přirozenou potřebu zkoušet nové věci. Výše uvedenému požadavku vyhovují zejména úkoly zaměřené na rozvíjení rozumových schopností (úkoly na logické usuzování, různé jazykové hry i úkoly na rozvoj tvořivosti), ale také uměleckých schopností. Mnohé z nich učitelky v mateřských školách používají. Jde jen o to, vybrat si a připravit si takových úkolů více a zamyslet se nad jednotlivými úrovněmi obtížnosti: zda jsou opravdu pro děti obtížnější, v čem, jaké změny by bylo vhodné v nich provést nebo zda jsou pouze variacemi a obměnou úkolu na stejné úrovni obtížnosti. Protože nemáme možnost předem zjišťovat a ověřovat do jaké míry náš odhad úrovně obtížnosti odpovídá reálným výsledkům při práci s dětmi (navíc velmi záleží na složení skupiny, a proto se úroveň může také měnit), průběžně si zaznamenáváme problémy a neočekávané reakce dětí. To nám zpětně umožní udělat úpravy pro opakované zařazování úkolu do činnosti dětí. U úkolů, které již nalezneme takto koncipované v literatuře, máme pak možnost ověřit si platnost jejich zadání nebo přistoupit k jejich úpravám na základě své vlastní zkušenosti.

Vybíráme úkoly s možností kooperativních i kompetitivních aktivit

V posledních letech bylo řečeno a napsáno mnoho negativního o soutěžení dětí předškolního a mladšího školního věku a bylo, s trochou nadsázky, apelováno na to, že takové aktivity by se ve školkách a školách měly omezit. Zájem se soustředil zejména na kooperativní způsoby výchovy a výuky, které v našem školství absentovaly. Domníváme se, že akcentování jednostrannosti je vždy značně problematické už z vývojového hlediska. Tím, že se totiž dítě ocitá v situacích, které ho „nutí“ porovnávat své výkony s výkony svých vrstevníků, dochází k přechodu od vnějšího hodnocení (kdy se dítě hodnotí jak ho hodnotí dospělí a jejich hodnocení přebírá) ke vzniku sebehodnocení dítěte. Soutěžení je jinou cestou, kterou se dítě dozvídá o kvalitě a kvantitě svých výkonů než je to přímým sdělením učitele. To, že při některých soutěžích může dítě prožívat také nepříjemné zážitky z

nedostačivosti svých výkonů nemusí být vždy jen negativní, protože takové zážitky vedou k poznávání vlastních možností a mezí, což je na druhé straně žádoucí. Odsouvání takových zážitků na pozdější dobu, zážitků mnohdy daleko „tvrdších“, kterým se žádný člověk nevyhne, nemusí být šťastným řešením. Navíc se málokde upozorňuje na skutečnost, že při skupinovém soutěžení dítě také poznává, že konečný výsledek soutěžící skupiny závisí na kvantitě a kvalitě výkonů všech dětí patřících k dané skupině. Egocentrická orientace dětí předškolního věku samozřejmě vede k preferování individuálního soutěžení před skupinovým, ale to by nás nemělo překvapovat. (Egocentrickou orientací rozumíme zaměřenost jednání a myšlení dítěte na sebe samého. V tomto věkovém období dítě ještě obvykle není schopno plně zaujmout pozici druhého.) U nadaných dětí však nemusí být tato egocentrická orientace tak silná. Vyvážené střídání kooperativních aktivit a činností dětí s kompetitivními (jak individuálními tak skupinovými) nám patrně nejlépe umožňuje rozvíjet sociální potřeby dětí.

Už ve druhé kapitole jsme uváděli, že nadané děti mohou být nejen velmi citlivé, ale také velmi tiché a neprůbojné, bez ambicí být první. Je třeba pak pečlivě zvážit, jakým způsobem sestavit skupiny dětí při soutěžení družstev a zda se mají individuálního soutěžení zúčastnit vždy všechny děti. Opakované a dlouhodobé zážitky neúspěchu v určité oblasti u konkrétního dítěte nelze podceňovat.

Nebojíme se zadat „práci“ dětem domů

Jak už jsme se vícekrát zmiňovali, pro nadané dítě je typická zvědavost a zvědavost. Rádo přichází věcem na kloub samo, neúnavně se vyptává dospělých na příčiny určité situace a skutečnosti. Frekvence otázek typu „Proč?“ je daleko vyšší než u ostatních dětí. Proto je také možné a vhodné využít této situace způsobem, který nadané děti motivuje a obohacuje. Existuje poměrně široký rejstřík různých obrázkových encyklopedií určených už pro děti předškolního věku, které se vztahují k přírodě, různým lidským aktivitám a historii. Neukládáme dětem, aby jim rodiče o tématu něco přečetli, ale aby doma knihu vyhledaly a přinesly. Ve školce pak můžeme provést srovnání různých encyklopedií. Tak jako si děti přinášejí z domova různé pomůcky, resp. polotovary pro výtvarné činnosti, je možné obdobně postupovat i v jiných oblastech.

4.2.3. Příklady úkolů pro rozvoj osobnosti nadaného dítěte

V následující části uvádíme ukázky čtyř úkolů, které vyhovují některým výše uvedeným principům, a které je možno použít pro rozvoj osobnosti nadaného dítěte předškolního věku. Při jejich prezentaci dodržujeme následující postup:

- název úkolu
- stručně zformulovaný cíl úkolu
- popis úkolu
- náměty pro změny obtížnosti úkolu
- pomůcky
- další informace

Svět kolem nás - poznávání předmětů

Úkol je zaměřen na rozvíjení smyslové senzitivity, vjemové diferenciaci, imaginace a verbálních dovedností dětí. Jeho cílem je učít děti rozpoznávat různé drobné předměty hmatem, čichem, chutí a cvičit sluchovou diskriminaci. Celý úkol se realizuje se skupinkou dětí.

Popis úkolu:

Před vlastním provedením úkolu je vhodné zařadit povídání o smyslech, k čemu slouží, co a jaké předměty můžeme poznávat prostřednictvím zraku, hmatu, a sluchu. Prostřednictvím jakého smyslu se toho dovídáme o okolním světě nejvíce, význam zraku a jeho ochrana, vnímání barev, tvarů, velikosti, vzdálenosti, dále vnímání tvrdosti, měkkosti a kvality povrchu předmětů, vnímání zvuků, melodie, nepříjemné zvuky atd. Při opakovaném provádění úkolu následuje povídání o čichu a chuti (zápach, vůně, sladký, kyselý, slaný, hořký apod.). Děti si sednou do kruhu na židličky, všem zavážeme šátkem oči, který si přinesly z domova, dají ruce za záda a postupně každému vložíme na chvílku do ruky drobný předmět, který má dítě hmatem poznat. Dítě však nesmí nahlas vykřikovat co to je, ale musí být potichu do té doby než se všechny vystřídají a předmět projde všema rukama. Potom si

děti sundají šátek a každé pošeptá učitelce co si myslí, že to bylo za předmět. Celý postup se opakuje od začátku vícekrát s celou skupinou nebo v kole zůstávají pouze ty děti, které předmět správně určily. Stejně se postupuje i při sluchové diskriminaci - klavír, bubínek, trumpetka, mlaskání, škrábání, tlesknutí atp. Kratší dobu trvá cvičení s čichem a chutí. Děti mají opět zavázané oči a předkládáme jim např. různé a nejběžnější aromatická koření, voňavku apod. Při ochutnávkách to může být cukr, jablko, citron apod., ale samozřejmě dbáme, aby se při jednom cvičení použilo maximálně tři druhů vzorků. Je nutné také vzít v úvahu eventuální alergie dětí.

Náměty pro změny náročnosti úkolu:

Obecně nejlehčí je pro děti poznávání hmatem, dále poznávání zvuků, pak chuti a nakonec poznávání čichem. Proto je vhodné dodržet toto pořadí při realizaci a podle složení skupiny využít nebo nevyužít celou škálu možností. Náročnost se zvyšuje výběrem předmětů, které předkládáme k rozpoznávání nebo nabízíme k rozlišení. Velký rejstřík předmětů různé obtížnosti si můžeme připravit u rozpoznávání hmatem, menší možnosti jsou u rozpoznávání zvuků a ještě menší u čichu a chuti. Obtížnost u rozpoznávání hmatem lze rovněž zvýšit tím, že zkrátíme dobu, kterou děti mají na ohmatávání předmětu.

Pomůcky:

Různé drobné předměty (mince, knoflík, párátko, hřebík, prstýnek, guma, sponka, kostka cukru, klíč atd.), předměty, kterými budeme vyluzovat různé zvuky (kromě hudebních nástrojů, které máme ve školce k dispozici), tj. paličky, lžička, hřeben apod., vzorky koření např. majoránka, kmín, dále voňavku, pokud je možné tak i květiny - fialka, šerík, růže, rovněž je možné použít různé aromatické ovoce. K ochutnávkám můžeme použít také kousek kyselé okurky, piškot atd. Všechny použité vzorky vybíráme podle našich možností i roční doby, kdy cvičení provádíme. Dále ještě potřebujeme šátky na zavázání očí.

Další informace:

Opět je nutné celý úkol časově dobře rozložit. Nespěchat a nepředpokládat, že se vše zvládne za půl až jednu hodinu. Začít nejprve poznávání hmatem, za cca týden opakovat a přidat rozeznávání zvuků, tuto kombinaci znova opakovat a předkládat k rozeznávání hmatem již obtížné předměty. Teprve až při následujícím zařazení úkolu předložit cvičení na čich a chuť. Celý úkol lze provádět stále se stejnou skupinou dětí nebo ho koncipovat jako

skupinové soutěžení chlapců s dívkami či jako vylučovací individuální soutěžení. Záleží na tom, co je nejvhodnější v našich konkrétních podmínkách. Chtěli bychom ještě zdůraznit jeden aspekt celého úkolu: je třeba věnovat stejnou pozornost úvodnímu povídání o lidských smyslech a zejména pak způsobu, jakým děti sdělují své odpovědi jako vlastní realizaci úkolu. Nesmíme připustit, aby na nás děti pokřikovaly své odpovědi. Naopak musíme dbát na to, aby vyčkaly, než předmět doputuje k poslednímu dítěti, a pak teprve jedno po druhém pošeptaly učitelce odpověď. Učitelka až potom všem dětem ukáže předmět, který rozpoznávaly. Tento způsob se zavádí nikoliv snad proto, že by děti mohly od sebe „opisovat“, ale proto, že úkol je i jedním z cvičení na oddalování verbální reakce. Všichni dobře víme, že dítě předškolního věku reaguje okamžitě, bezprostředně a v první třídě se to např. projevuje počáteční tendencí vykřikovat okamžitě své odpovědi. Postupně se zde učí regulovat své chování a rozvíjet sebeovládání. Výše uvedený úkol umožňuje dítěti být v situaci, ve které se vyžaduje oddálení jeho reakce.

Zařizování domečku pro zvířátko

Úkol je zaměřen na rozvíjení sociálních dovedností, tvořivých schopností (flexibility, originality a elaborace), představivosti, verbálních dovedností a dramaticko-pohybových dovedností. Cílem je společně se skupinou dětí vymyslet příběh zvířátka (hračky, která je ve školce) - co asi dělá v neděli od rána do večera, když ve školce nikdo není. Dále pak společně postavit a zařídit pro zvířátko pěkný domeček.

Popis úkolu:

Sedneme si do kroužku na koberec. Máme vybranou hračku - zvířátko a uvedeme děti do situace. Co asi dělají hračky, když jsou samy? Co dělá třeba tento medvěd (pes, kočka), který je ve školce přes neděli od rána do večera? Co asi takový medvěd - hračka může rád dělat? Co asi rád jí? Hraje si také? Děti produkují své nápady, my je korigujeme, ale nápady nekritizujeme a postupně pomáháme dětem sestavit „celý nedělní program“ medvěda. Když jsou nápady vyčerpány a program sestaven, postupně vyzveme děti, aby zkusily předvést jednotlivé činnosti z nedělního života medvěda, které jsou v našem příběhu. Tyto pohybové hrátky můžeme zpestřit tím, že jedno dítě předvádí a ostatní se snaží uhádnout o jakou činnost se jedná. Nejšikovnější děti mohou zahrát ze života medvěda celý den. Potom přistoupíme ke společné stavbě domečku pro medvěda. Pracujeme v malých skupinkách dětí - tři až pět.

Učitelka dbá na to, aby se děti mezi sebou domlouvaly, jak domek postaví, co by do domku daly, aby se to medvědovi líbilo atd. Nemělo by se stát, že se fáze vzájemného domlouvání při stavbě vytratí a každé dítě staví samostatně. Učitelka neustále odkazuje k příběhu, který o nedělním životě medvěda děti vytvořily, a nabádá, aby se ve stavbě nebo zařízení domku objevilo co má medvěd rád a domek byl uspůsoben tak, aby v něm medvědovi bylo příjemně.

Náměty pro změny obtížnosti úkolu:

Obtížnost lze zvýšit výběrem hračky nebo předmětu, ke kterému děti vymýšlejí příběh (např. bačkorka zapomenutá přes neděli ve školce), dále pak mírou elaborování celého příběhu. Je však třeba mít na mysli skutečnost, že pokud děti nejsou vůbec zvyklé na tvořivé úkoly, mohou se v prvních pokusech o realizaci úkolu objevovat rozpaky, nechuť nebo i obavy z vymýšlení a produkování nápadů. Důležité je nekritizovat a neironizovat třeba i velmi „bláznivé“ nápady a nestavět tak bariéru pro tvořivost dětí. Tam, kde jsou děti zvyklé takto pracovat, se „hluchá místa“ při realizování tohoto úkolu neobjevují. Obtížnost lze zvýšit také materiálem, který děti budou mít k dispozici pro stavění a vybavování domečku. Zpočátku lze také vyloučit pohybově dramatické ztvárnění příběhu a zařadit ho až při opakování úkolu.

Pomůcky:

Vybraná hračka, různý materiál, ze kterého lze stavět domek a zařizovat ho, např. různé tvary a velikosti kostek, nábyteček a nádobíčko, knihy, ale i polštáře, molitanové kostky, stoleček aj.

Další informace:

Jedná se o časově náročnější úkol, který sám o sobě může být činností celodenní. V případě, že předmětem celého příběhu byla hračka - medvěd, může se ještě navázat četbou o životě skutečných medvědů, povídkami o přírodě a prohlížením knihy o medvědech. Protože se jedná o velmi komplexní zaměstnání, je vhodné ho opětovně zařadit po delší době, ale s jiným hlavním předmětem a např. zaměnit pohybově-dramatickou část za výtvarnou.

Tvorba rodinného alba

Cílem je vymyslet a pak vytvořit zvláštní rodinné album členů rodiny dítěte včetně prarodičů a mazlíčků. O každém členu rodiny dítě vytváří „portrét osoby“, jak vypadá, co má ráda, co ráda jí, co ráda dělá atd.... Dítě využívá kresby, skutečných fotografií, vystřihovánek adekvátních obrázků a předmětů k popisu osoby. Úkol je zaměřen na rozvíjení tvořivých schopností myšlení (zejména fluence, flexibility), verbální produkce a naslouchání, rozvoj myšlenkové operace klasifikace, na rozvoj paměti, výtvarných dovedností a dovedností v oblasti jemné motoriky. Práce dítěte je individuální, ale ve skupině dalších dětí.

Popis úkolu:

Úvod tvoří společný rozhovor na téma rodina a její členové a vyprávění dětí o nejveselejších společných rodinných zážitcích. Vysvětlíme co je album, děti mohou nějaké album přinést z domova. Začíná se charakteristikou maminky, nejprve jak vypadá – verbální popis, mohou přinést fotografii, dále co maminka ráda dělá (cvičí – vystřihuje se např. adekvátní obrázek, plete – dítě smotá do spirály vlnu jako klubíčko a nalepí na stránku alba), co maminka ráda jí (ovoce – dítě kreslí např. jablko, které vystřihne z barevného papíru a nalepí). Dle situace se postupuje dále. Každá osoba v rodině může mít v albu několik stran (vzhled, zájmy apod.). Pokračuje se tatínkem, bratříčkem atd.. I mazlíček rodiny může mít svoji stránku. Na vytvoření alba pracujeme opakovaně, počet založených stránek osoby variuje podle stáří dětí (úkol je vhodný pro pěti – šestileté děti), ale i námětů učitelky, začíná se vždy maminkou, následuje tatínek, sourozenci. Učitelka pomáhá s utvářením kompozice celého alba a jeho sestavením. Jednotlivé stránky se ukládají do folií a desek.

Náměty pro změny náročnosti úkolu:

Náročnost se zvyšuje především volbou další osoby, o které děláme „portrét“. Opakování úkolu s další, dítěti vzdálenější osobou (vzdálenější osoby jsou pro dítě obtížnější – teta, někdy babička). Akcent se klade na verbální vyjádření dítěte, někdy je problém s vysvětlením co je to album, protože rodiny dnes mají fotografie v PC. Osvědčuje se, když děti nějaké album do školky přinesou. Lze potom navázat povídáním o fotografiích a seznámit děti s jejich možnostmi (barevné x černobílé fotografie, portrét x krajina atd.)

Pomůcky:

Staré barevné časopisy, bílé čtvrtky A 4, barevné papíry, lepidlo, nůžky, výrazné černé tužky, folie A 4.

Další informace:

Práce je rozvržena na delší dobu a počítá se s jejím rozvíjením. Na děti nespěcháme a práci na albu rozvrhneme do více setkání. Nejprve volíme osoby blízké, mazlíčky rodiny a teprve potom osoby vzdálené. Úkol umožňuje dětem uplatnění své individuální zkušenosti se svojí rodinou a k jejímu hlubšímu poznání. Zhotovené album lze pojmout i jako dárek pro rodiče.

Jídelní lístek

(Tento úkol také podrobněji viz. Hříbková 1993, 2010).

Cílem je vymyslet a pak vytvořit několik neobvyklých barevných jídelních lístků tak, aby vždy obsahovaly jídla pouze určité barvy. Úkol je zaměřen na rozvíjení tvořivých schopností myšlení (zejména fluence, flexibility a originality), rozvoj myšlenkové operace klasifikace, rozvoj výtvarných dovedností a dovedností v oblasti jemné motoriky. Pracuje vždy společně skupina 3 až 5 dětí.

Popis úkolu:

Úvod tvoří společný rozhovor na téma restaurace a zážitky dětí s jídlem v restauraci. Pokud je nutné vysvětlí se dětem co je to jídelní lístek. K další společné činnosti může učitelka děti motivovat například tím, že jim sdělí, že budou nyní vytvářet jídelníček, který v žádné restauraci nemají - barevný jídelníček. Každé jídlo má totiž určitou barvu - a děti mají sestavit jídelníček tak, aby v něm celá nabídka byla vytvořena z jídel jedné barvy. Zvolíme první barvu - například žlutou a děti nejprve vymýšlejí žlutá jídla (citron, bramborová kaše, piškoty atd.) a snahou je přijít na co možná nejvíce žlutých jídel. Když je seznam vyčerpán, děti kreslí na žlutý barevný papír obrysy jídel, vystřihují je a na velkou bílou čtvrtku formátu A1 své výtvořiny nalepují. Učitelka pomáhá s kompozicí celé stránky jídelního lístku.

Náměty pro změny náročnosti úkolu:

Opakování úkolu po určité době s jinou barvou, zavádění termínů syrové, vařené, pečené jídlo. Klasifikace jídel na skupiny např. na zeleninu, ovoce, masa, pečivo, nápoje apod. (Učitelka může přinést obrázky různých potravin a jídel a žádat na dětech roztřídění a zdůvodnění jejich postupu při kategorizaci, žádat po dětech, aby doma z časopisů vystříhaly obrázky jídel atp.). Do úkolu lze také zařadit návštěvu obchodů se zeleninou a potravinami, rozhovory o stolničení, receptech a jídlech, které děti mají rády. Postupný důraz na elaborování obrázků jídel a vylepšování výtvarného vzhledu stránek jídelního lístku, doplňování údajů. Úkol pro děti - zjistit co se všechno uvádí v jídelním lístku. Při samotném vytváření jednotlivých stránek pracují děti ve skupinkách, každá skupina může mít zvolenou jinou barvu. Po skončení práce si společně děti prohlížejí své práce a za pomoci učitelky ji hodnotí a radí ostatním skupinám, jaké jídlo by se tam eventuálně mohlo ještě objevit.

Pomůcky:

Staré barevné časopisy, velké bílé čtvrtky, barevné papíry, lepidlo, nůžky, výrazné černé tužky.

Další informace:

Práce je rozvržena na delší dobu a počítá se s jejím rozvíjením, proto nelze očekávat, že děti např. během půl hodiny vytvoří jednu stránku jídelníčku. Na děti nespěcháme a práci na jídelníčku rozvrhneme do více setkání. Nejprve volíme barvy „lehčí“ - např. žlutá, červená a později teprve „těžší“ - např. hnědá, zelená. Zpočátku, zejména u „lehčích“ barev a v situaci, kdy pracujeme nejen s nadanými dětmi, se může stát, že s nápady přicházejí jen některé děti. Učitelka proto musí tuto fázi úkolu sledovat a v tomto případě pak přidělovat nápady i dětem, které na ně nepřišly, aby mohly také kreslit, vystřihovat a nalepovat. Při nalepování je třeba hlídat, aby se na stránce neobjevovaly nápady vícekrát (samé citrony) a korigovat v tomto směru práci dětí a pomáhat s umístěním obrázku. Ve skupince dětí by se práce měly zúčastnit všechny, každé dítě by mělo mít svůj podíl při tvorbě jídelníčku (nápad, výtvarné provedení obrázku nebo jeho vystřížení a nalepení). Počet nápadů, které děti produkují, závisí na jejich pozornosti a schopnosti použít známé věci v jiné souvislosti - působí tu však i jiné faktory, např. vztah dítěte k jídlu obecně. Jde o jednu z netypických úloh, která však děti plně zaujme. Při vypracovávání jídelníčku nepoužíváme více jak 4 barvy, protože úkol pak zevšední, spíše se snažíme o jeho široké elaborování a zasazování do

souvislostí každodenního života dětí. Úkol má spíše podporovat kooperaci dětí při skupinové práci a není vhodné ho prezentovat jako skupinové soutěžení.

(Tento námět je převzat a modifikován z článku M.B.Karnese, A.M.Shwedela a M. Williamse: Combining Instructional Models for Young Gifted Children. Výborným zdrojem informací o hrách a úkolech pro děti předškolního věku je kniha M. Hohmanna, B. Baneta a D. P. Weikarta: Young Children in Action – viz seznam literatury).

Jiné náměty úkolů obsahují např. knihy: Fořtík, Fořtíková (2007) kde jsou uvedeny některé hry, hádanky a hlavolamy pro rozvoj schopností dětí, z nichž některé jsou aplikovatelné i pro předškolní věk. Dále Baudisová, Jenger-Dufayetová (1998); Bičíšřová a kol. (1991); Borová, Trpišřovská, Skoumalová, Smejkalová, (1998); Kohlová, Gainerová, (1998); Špačřková (1998) nebo Pausewangová (1992). Další odkazy na inspirující literatury jsou uváděny v textu.

V závěru vůbec nezastíráme, že příprava a realizace výše uvedené systematické práce s nadanými dětmi v podobě rozvíjejícího programu není jednoduchá. Naopak, je velmi časově náročná a vyžaduje od učitelky nejen nadšení a citlivý přístup k dětem, ale také náročnou přípravu a odhad svých možností a možností dětí. Úspěšná realizace těchto úkolů také závisí na tom, jaký má učitelka vztah k tvořivosti a zda je sama tvořivou osobností. Rozhodně by si pro činnosti dětí měla vybírat takové úkoly, které jí „sedí“ a ve kterých sama vidí další možnosti pro variace a změny. Ostatně také sebelépe popsané úkoly působí ploše a bledě oproti vlastní realizaci a nemohou zachytit celou pestrou škálu situací a momentů, které se vyskytnou, a to zejména u těch úkolů, které jsou primárně zaměřeny na rozvíjení tvořivosti. Co je však velmi příznačné pro úkoly určené k rozvíjení osobnosti nadaných dětí předškolního věku je skutečnost, že kladou stejný důraz na *proces činnosti* dětí, na citové obohacování a prožívání dětí jako na výsledky činnosti samotné.

Náš školský systém je z hlediska možností, podmínek a tvořivosti učitelů na preprimární úrovni příznivě nakloněn pro rozvíjení nadání dětí. Napomáhá tomu pestrost různých vzdělávacích a rozvíjejících nabídek pro všechny děti předškolního věku, se kterými se můžeme běžně setkat v řadě mateřských školek. To vytváří základnu, na které lze vytvářet náročnější nabídky pro specifické skupiny dětí. Na této úrovni podle našeho názoru nejlépe funguje integrace nadaných předškolních dětí do kolektivu ostatních tak, že nadané děti

nemusejí být ani tlumeny ve svém rozvoji ani tlačeny do předčasné specializace. Přijatý Rámcový program pro předškolní vzdělávání stanoví povinné cíle, obsah i podmínky vzdělávání v mateřských školách a v přípravných třídách pro děti ze znevýhodněného sociokulturního prostředí. Tyto cíle, obsah a podmínky se promítají do školního vzdělávacího programu, který učitelky připravují. Vzhledem k tomu, že mimořádně nadané děti jsou v uvedeném Rámcovém programu zařazeny mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami je oprávněné předpokládat, že v těchto školách budou i jejich potřeby adekvátně uspokojovány. Bez aktivního přístupu učitelek a jejich angažovanosti v tvorbě nových programů i pro tuto specifickou populaci to nebude možné.

Má-li být působení na rozvoj nadání dítěte v mateřské škole efektivní, předpokládá to dobrou spolupráci s rodiči. Komplexní péče o rozvoj nadání dítěte spočívá především v systematickém a dlouhodobém výchovně-vzdělávacím působení mateřské školy, rodiny a ve využívání nabídek aktivit a činností, které jsou dostupná v bydlišti dítěte.

4. 3. Rozvíjení nadaných dětí předškolního věku v domácím prostředí

V současné době již existuje na trhu poměrně rozsáhlá literatura, která se věnuje problematice rozvoje osobnosti dítěte v různých věkových etapách. Výjimkou není ani období předškolního věku. Literaturu, kterou jsme uváděli v předešlé kapitole, mohou rodiče rovněž využívat i v domácím prostředí při hrách se svým dítětem.

Jak dokazují novější výzkumy, např. inteligence a IQ jsou modifikovatelné a lze je tvarovat pomocí různých prostředků a také je zvyšovat (Sternberg, 2000). Důležitost domácího prostředí a jeho vliv na rozvoj osobnosti dítěte včetně vývoje jeho inteligence u malých dětí je všeobecně známá. Např. Bradley a Caldwellová odhalili několik faktorů domácího prostředí dětí předškolního věku, které jsou ve vztahu k vysokému IQ. Uvádějí tyto faktory:

- citová a verbální angažovanost vychovatelů (rodičů) v záležitostech dítěte,
- absence svévolných omezování a trestů při výchově,
- řád a uspořádanost ve fyzickém prostředí a v systému aktivit dítěte,
- vhodné hračky a různost materiálů ke hraní a k činnostem dítěte,
- dostatečně pestré každodenní stimuly pro aktivitu dítěte (Bradley, Caldwell, 1984).

V rodině, která je primární sociální skupinou, do které dítě po narození vstupuje, probíhá rodinná socializace i individualizace dítěte, v ní dítě vstupuje do interakce s ostatními a získává základních dovedností v řadě oblastí včetně sociální interakce. Stimulace všech složek osobnosti dítěte v rodině je podstatná pro jeho další vývoj. Základním sociálním stimulačním činitelem rozvoje je nejprve rodina a způsob její výchovy a později, i když v předškolním věku málo zřetelně, začíná působit i vliv vrstevnické skupiny.

Jaká je však rodina s dětmi, u kterých zjišťujeme projevy tzv. nadaného (talentovaného) chování? Co je v ní zajímavého nebo snad jiného? Takové otázky si kladly mnozí autoři. Výzkum rodin s nadanými dětmi má svoji tradici a už v minulosti takové rodiny přitahovaly pozornost odborníků. Zjišťovala se porodní váha a délka dítěte, doba kojení, vzdělání rodičů atp. Při zjišťování těchto údajů se ukázalo, že se tyto údaje částečně liší podle toho, o jaký druh nadání dítěte se jednalo. Pozornost se zejména soustředila na zjišťování počtu sourozenců dítěte a pořadí jeho narození. Toto zaměření výzkumů bylo ovlivněno základními myšlenkami o sourozeneckých konstelacích, které vyslovil A. Adler (Adler, 1935). Většinou bylo zjištěno, že nadané děti pocházejí z rodin s dvěma, maximálně třemi dětmi. Ve starších publikacích o nadaných dětech se zdůrazňovalo, že nadané dítě bývá většinou prvorozené (Simonton, 1986), a tato skutečnost se hypoteticky některými vysvětlovala tím, že toto dítě získává od rodičů největší genetický potenciál oproti později narozeným sourozencům, kteří zdědí méně genetických dispozic (Laznibatová, 2001). Druhá skutečnost, která se zdůrazňovala byla, že rodiče nadaného dítěte mají vyšší věk při jeho narození (matka kolem 28 let, otec kolem 40 let). Tato skutečnost se dokládala poukazováním na věk rodičů při narození dětí, které se později staly významnými osobnostmi v oblasti vědy a umění. Současné studie se k těmto tvrzením staví velmi opatrně, protože tyto vazby nebyly zcela jednoznačně prokázány. Obecně se však stále zvyšuje zájem o studium rodinného a školního prostředí nadaného dítěte a faktorů ovlivňujících jejich vývoj.

Velká expanze dítěte předškolního věku do okolí, jeho přirozená zvědavost a dychtivost po nových zážitcích je příznivá pro střídání činností, kterých se dítě spolu s rodinou zúčastní. Vytvářet pestrý rodinný program pro volný čas je jednou, ale podstatnou možností rozvíjející a identifikující nadání dítěte. Sportovní aktivity, kulturní zážitky, návštěva poznávacích akcí a institucí dítěti umožňuje se seznamovat nejen s novými oblastmi činností a získávat nové vědomosti, ale přispívá také k vyhraňování jeho budoucích zájmů. Jednostranné aktivity preferované rodinou ve volném čase toto příliš neumožňují. Setkávání

dítěte s dalšími dospělými, dětmi a činnostmi posilují totiž jeho zájem o okolní svět a brání mu uzavřít se pouze do světa domova.

Rodiče se mohou nechat inspirovat v činnostech s dítětem publikacemi, které jsou zaměřeny na obohacování a rozvíjení vzájemné interakce s dítětem a činností dítěte v domácím prostředí. Je třeba korigovat činnosti dítěte tak, aby doma trávený "volný čas" nebyl dominující, nebo aby nedocházelo k trávení většiny času dítěte u různých médií (televize, počítač), i když je to někdy pro dospělé pohodlnější. Mnozí rodiče nadaných dětí předškolního věku zdůrazňují, že je to období, kdy nemají ani chvilku času, protože zvědavost a energie dítěte je nezdolná a plně je zaměstnává (Laznibatová, 2001).

V. Vstup nadaného dítěte do školy

Vstup do školy je všeobecně považován za jednu z nejvýznamnějších událostí v životě dítěte i v životě člověka. Mění se nejen status dítěte, z předškoláka se stává školák, ale i struktura jeho činností a charakter jeho interakcí. Dítě vstupuje do školní kultury, která mu poskytuje kvalitativně nové impulsy pro jeho osobnostní rozvoj, učí se plnit nové požadavky v řadě oblastí, učí se novým pravidlům a jeho projevy začínají být hodnoceny. Řada nových změn a povinností čeká také rodinu dítěte, tedy i rodinu dítěte s mimořádným potenciálem.

5.1. Školní zralost a připravenost

Je známo, že v České republice nastupuje do školy o rok později asi pětina dětí, mají tzv. odklad školní docházky. Z minulosti máme údaje, že je to spíše setrvalý trend (Šebová, 2004), i když v posledních cca 2 letech se procento dětí s odkladem školní docházky mírně snížilo. Jak je to však se vstupem do školy nešestiletých dětí? Statistiku týkající se počtu dětí, které vstupují do školy dříve než ukládá zákon se nám nepodařilo zjistit. Od roku 2009 je však navíc možné, aby dítě, které ještě nedosáhne šesti let v daném roce mohlo do školy také nastoupit (rozdíl oproti minulosti spočívá právě v tom, že nyní může do školy nastoupit i dítě, kterému bude šest let až v lednu – červnu následujícího roku). Děti, které této možnosti mohou využít jsou především děti kognitivně akcelerované a vyspělé. Zastavme se u problematiky školní zralosti a připravenosti, která je v této souvislosti někdy diskutována.

Téma školní zralosti a připravenosti má poměrně dlouhou tradici, u nás byla koncepce školní zralosti ovlivněna německou psychologickou tradicí, kterou reprezentuje A. Kern. Školní zralost v tomto pojetí byla chápána tak, že příčinou nevyrovnaných výkonů dítěte je nízká úroveň psychofyzického zrání dítěte. Toto jednostranné pojetí, které klade důraz na maturaci je dnes překonáno komplexním pohledem, tzn., že se berou rovněž v úvahu vlivy prostředí, které se také mohou podílet na nevyrovnanosti školních výkonů a úspěchů dítěte. V literatuře se toto komplexnější pojetí začíná objevovat pod slovním spojením „školní připravenost“, které se považuje za výstižnější než školní zralost zejména proto, že se akcentuje učení, a to učení v širokém pojetí. „Plná připravenost se ale nepovažuje za nutnou podmínku pro vstup do školy, neboť škola musí dispozice dítěte soustavně rozvíjet. Učitel má však znát vývojovou úroveň žáků a přizpůsobit učební podmínky jejich aktuálním možnostem. Koncept zralosti či připravenosti se pod vlivem pedagogů rozšířil o nový

rozměr – pedagogickou situaci, do které dítě vstupuje.“ (Vágnerová, Valentová, 1994, str. 75-76).

Zejména tento nový „rozměr“, tj. včlenění pedagogické situace jako dalšího aspektu, který má vliv na školní úspěšnost dítěte je významný ve vztahu k dětem, které vstupují do školy dříve. Pokud vycházíme z komplexnějšího (systémového) pojetí školní zralosti či připravenosti, potom chápeme vhodnost nástupu do školy u konkrétního dítěte jako „výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy“ (Mertin, 2003, s. 220).

V souvislosti se vstupem dítěte do školy a s komplexním pojetím školní zralosti/připravenosti vzrůstá význam diagnostických kompetencí učitelek MŠ. Ten se týká nejen kompetence screeningově zhodnotit úroveň školní zralosti dětí, ale také ve vztahu k jejich silným stránkám a deficitům.

5.2. Některá úskalí vstupu nešestiletého dítěte do školy a postoje rodičů

Dětem, které jsou vývojově akcelerované, má dřívejší nástup do školy umožnit uspokojení jejich intenzivní poznávací potřeby a potřebu učit se novým věcem. Předpokládá se, že tím je možné u těchto dětí předcházet pocitům nudy a zklamání ze školně vzdělávacího procesu. Důležité rovněž je jaký postoj zastávají rodiče k případnému předčasnému vstupu svého dítěte do školy.

Musilová (2012) rozlišuje tři základní způsoby přístupu rodičů k intelektové akceleraci svého dítěte a k možnosti jeho předčasného zaškolení.

Prvním a poměrně rozšířeným přístupem rodičů je, že si ***nepřejí, aby jejich dítě bylo označováno jako nadané neuvažují o předčasném zaškolení i když jsou si vědomi, že dítě je kognitivně akcelerováno***. Tito rodiče si přejí, aby jejich dítě vyrůstalo jako ostatní děti a nepřejí si, aby bylo s dítětem jednáno jako s nadaným. Nevyhledávají školy se speciálním zaměřením a nevyžadují vzdělávací podporu dítěte, která by se lišila od běžné podpory, kterou školy dětem poskytují. Věří, že učitel bude adekvátně stimulovat i jejich dítě. Problém může vznikat tehdy, když se tyto děti začnou cítit a vnímat jako „chytřejší“, protože potom u nich nejen z těchto důvodů mohou vznikat zbytečné pocity odlišnosti, které jsou u nadaných dětí školního věku časté (Konečná, Portešová, 2009). Mohou se také objevit problémy ve vztazích se spolužáky. Takové dítě může mít i pocit méněcennosti a nedocenění plynoucí

s nedostatečné podpory jeho nadání ať už ze strany školy nebo vlastních rodičů. V tomto případě se setkáváme s problémy v komunikaci mezi rodiči a učitelem. Např. učitel si ve škole všímá, že dítě v některém předmětu vyniká, je nadané a chce jeho nadání více rozvíjet, ale rodina to bagatelizuje a nepokládá to za významné. Rozvoj nadání ale vyžaduje úzkou spolupráci rodiny a školy.

Druhý přístup rodiny k nadání dítěte reprezentují **rodiny bez vyhraněného vztahu k poznání**. Tyto rodiny většinou nemají zkušenost s nadaným jedincem v širší rodině. Nedovedou takové dítě rozpoznat ani v pozdějším věku. To, že je jejich dítě nadané je jim sděleno často prostřednictvím pedagogických a poradenských pracovníků v souvislosti se zcela jiným vyšetřením. Taková rodina může preferovat „praktické“ dovednosti, které považuje za nejdůležitější a ty také u nich při hodnocení dítěte dominují. Někdy to může být také rodina, která neprojevuje dostatečný zájem o dítě. Tato rodina má nevyhraněný postoj ke vzdělání, který může hraničit až s lhostejností.

Třetí postoj mohou reprezentovat rodiče, kteří ve svém dítěti naopak vidí malého **génia a vkládají do něj nepřiměřená očekávání a naděje**. S termínem nadání často operují a v souvislosti s tím požadují i opakované vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně nebo vyhledávají soukromé psychologické vyšetření dítěte. Chtějí dát dítě co nejdříve do školy a vkládají do něho veliká očekávání. Takové dítě se nachází velmi často pod tlakem ze strany rodičů. V případě, že nároky, které na ně rodiče kladou, nesplňuje, se cítí frustrované. Vstupem do školy může pak docházet k ještě většímu přetěžování dítěte. Takový rodič může pokládat za důležitější výsledky ve škole než to, zda se dítě cítí šťastné. Výchovný styl rodičů, který bychom mohli nazvat jako výrazně autoritářský, je totiž daleko častější u dětí s extrémně vysokým IQ a u nadaných dětí, které jsou jednostranně zájmově orientované (Olszewski, Kulieke, Buescher, 1987). Zejména tyto rodiny mají tendenci na eventuální problémy nadaného dítěte reagovat přísnými tresty a „řešit je uzavřeně v kruhu rodiny“.

Komplikací pro vzájemnou spolupráci rodiny a školy může být skutečnost, že dítě, které je úspěšné a bezproblémové nemusí být nutně mimořádně nadané. Naopak dítě neúspěšné a s problémy mimořádně nadané být může. Nastává pak situace, že v druhém případě rodiče o svém dítěti jako o nadaném dítěti vůbec neuvažují a je obtížné je získat pro jakoukoliv spolupráci, kdežto v prvním případě se rodiče často dožadují zásahů do obsahu i formy výuky a specifického přístupu učitele k jejich dítěti jako k dítěti mimořádně nadanému. Označení „nadané dítě“, které rodiče považují za výjimečné, vede často k indukovaní pocitu

výlučnosti i u dítěte. Tlak na výkon dítěte, jeho snaha o podávání nejlepších výkonů, které rodiče především oceňují, vede u nich i ke vzniku perfekcionismu, někdy až k neuroticismu.

Přidáváme k těmto postojům rodičů i čtvrtý, který, jak se domníváme, je nejčastější. Rodiny sice s termínem nadání operují a ***vkládají veliké úsilí do rozvoje nadání svého dítěte, ale tyto rodiny mají současně o jeho zdravý vývoj zájem, rodina dítě přijímá i s jeho zvláštnostmi*** a podporuje ho. Mezi charakteristiky takovéto rodiny bychom mohli zařadit i tyto (viz. Musilová, 2012).:

- Rodina má většinou zkušenost s nadaným jedincem v širší rodině.
- Rodina identifikuje nadání dítěte před nástupem do školy prostřednictvím členů rodiny.
- Rodina je orientována na poznávání a dobré vztahy.
- Rodina přijímá nadání svého dítěte a hodlá je rozvíjet.

Pro tyto rodiče je rovněž charakteristické, že vyhledávají v odborných publikacích informace o výchově a podpoře vývoje nadaného dítěte. Nadání svého dítěte berou vážně a zodpovědně k němu přistupují. Nejsou však konfliktní ve vztahu ke škole, nemají neustále pocit, že škola dítě zanedbává a neposkytuje mu adekvátní podmínky pro vzdělávání. Mají hlavně zájem o dobrou a smysluplnou spolupráci s učiteli ve prospěch svého dítěte.

Z hlediska předčasného vstupu dítěte do školy jsou tyto rodiny přístupné diskusi a racionálně zvažují všechna možná úskalí a výhody, které takový vstup do školy může mít.

Musilová (2012) zjišťovala důvody, které rodiče vedly k rozhodnutí poslat své dítě do školy dříve. Hlavním uváděným důvodem byla schopnost dítěte plynule číst a zájem o čtení cca již mezi 4. a 5. rokem věku dětí. Jako důvod byl ale také např. uveden fakt, že dítě dříve ukončí školu a má možnost (nadaná dívka) se brzy vdát a mít děti.

Zaměříme se nyní na některé problémy nešestiletých dětí, které se mohou objevit po nástupu do školy a se kterými je třeba počítat. Jedním z problémů může být ***koncentrace pozornosti*** při úkolu, který pro ně není příliš zajímavý. Daly by přednost úkolu těžšímu, který by odpovídal jejich kognitivní úrovni. Je nutné již od počátku školní docházky zadávat dítěti úkoly těžší a kvalitativně náročnější, úkoly, které ho stimulují. V individuálních vzdělávacích plánech, které se pro tyto děti vytvářejí, by měl být tento aspekt plně zohledněn, protože spokojenost dítěte s náročností zadávaných úkolů na počátku školní docházky často ovlivňuje a formuje vztah dítěte k poznávání a vzdělání.

Dále se může projevit i nedostatečný vývoj jemné motoriky, který sice může odpovídat věku dítěte, ale ve škole při práci s tužkou, nůžkami se může jevit oproti ostatním dětem podprůměrný. V některých případech ho mohou i učitelé zaměňovat s nedostatečným kognitivním vývojem a mít odlišný názor oproti pedagogicko-psychologické poradně, které potvrdila kognitivní akceleraci dítěte. Na tento problém upozorňuje také Laznibatová (2001), která uvádí, že děti, které jsou nadané, mohou mít problém s **vývojem jemné motoriky**. Tento vývoj se ve škole projevuje na vzhledu a úhlednosti písma. Je třeba si uvědomit, že výkony nadaného dítěte se posuzují ve vztahu k výkonům starších spolužáků. Ve své publikaci popisuje výše uvedená autorka speciálně-vzdělávací přístup k nadaným žákům v segregovaných třídách nebo školách pro nadanou populaci žáků. Tito žáci zde mohou mimo jiné psát cca do 3. třídy tiskacím písmem. Ke každému žákovi se přistupuje individuálně a umožňuje se mu psát takovým písmem, které mu vyhovuje do té doby, než vývoj dovolí rozvoj psacího písma.

Jiným úskalím může být budování **pozice dítěte ve struktuře sociálních vztahů** nebo potíže s navazováním kontaktů se spolužáky. Tento problém je patrný u těch nadaných dětí, které do této doby preferovaly z různých důvodů kontakt s dospělými nebo neměly možnost navštěvovat mateřskou školku. Klíčovou roli v této situaci sehrává učitelka, která může na počátku školní docházky usměrňovat a regulovat vztahy dětí, protože děti jednak usilují o přijetí u nové autority a jednak kolektiv dětí jim poskytuje nové příležitosti pro prezentování svých dovedností a pro hodnocení výkonů učitelkou.

5.3. Postoje odborníků k této otázce

Přístup rodičů k eventuálnímu předčasnému vstupu dítěte do školy je podstatný, ale jaký je postoj odborné veřejnosti k této otázce? Obecně lze rozlišit dvojí přístup odborné veřejnosti (lékaři, psychologové, pedagogové). Jedni vítají možnost vstupu do školy dříve, než dítěti bude šest let, pokud na to kognitivně má a druzí akcentují fakt, že dítě má nastoupit až v takovém věku, kdy je na školu celkově připraveno, tzn. nejen připraveno kognitivně, ale i sociálně, fyzicky, emočně atp.

V publikacích (Laznibatová, 2001; Fořtík, Fořtíková, 2007; Machů, 2010) zaměřených na téma nadané děti, můžeme nalézt názor, že kognitivně akcelerované dítě by mělo nastoupit **do školy co nejdříve**. S jakými argumenty na podporu vstupu do školy se zde setkáváme?

Předčasné zaškolení je podporováno zejména proto, aby u rozumově akcelerovaného dítěte, pokud by zůstalo např. o rok déle ve školce, nehrozila stagnace rozvoje jeho schopností. V pozadí je obava, aby se zde dítě nenudilo. Tito autoři jsou přesvědčeni, že pokud dítě, které je kognitivně akcelerované, necháme ve školce ještě o rok déle než naznačují jeho kognitivní schopnosti, výrazně zvyšujeme možnost vývoje nevhodného vztahu ke škole a ke vzdělávání. Je třeba však také připomenout, že dnes existuje např. možnost přeskočení ročníku nebo nástupu rovnou do druhé třídy, což má rovněž svá úskalí.

Dalším argumentem, proč by dítě mělo vstoupit do školy dříve je, že všechny děti, které chtějí navštěvovat školu a jsou již na učení připraveny, by měly tuto možnost dostat. U kognitivně akcelerovaných dětí existuje chuť učit se novým věcem, neustále se doptávají a chtějí vědět jak vše funguje. Je škoda takovému dítěti nedovolit navštěvovat školu z důvodu nedostatečného věku, i když by kognitivně školu zcela bez problémů zvládlo.

Laznibatová (2001) rovněž upozorňuje na vývojové nevyrovnanosti těchto dětí. Dodává, že kdybychom měli čekat až dítě dozraje a bude školsky připraveno na vstup ve všech oblastech (zejména sociální a emoční), mnohdy by takové dítě vstoupilo do školy až např. v osmi až devíti letech.

Naopak v článku V. Mertina s názvem *Vstup dětí mladších šesti let narozených mezi lednem a červnem do první třídy základní školy* (2011), se můžeme dočíst, že tentu autor je proti vstupu nešestiletých dětí do školy, a to hned z několika důvodů. Argumentuje tím, že dítě, které vstupuje do školního procesu dříve, než je mu šest let se potom porovnává s dětmi, kterým je o rok až dva více.

Na začátku článku sám říká, že by nikdy nedoporučil vstup do školy dříve, ze samotné podstaty toho, že by dítě bylo kognitivně vyspělé. Pokud jeho rodiče však trvají na vstupu do školy, doporučení napíše. Zastává názor, že rodiče mají odpovědnost za dítě a jen jim patří možnost rozhodování nad jeho osudem.

Mertin velmi apeluje na školní instituce a rodiče, aby své rozhodnutí velmi poctivě zhodnotili, než dané dítě pošlou do školy. Zdůrazňuje, že žádné dítě by nemělo být ve škole neúspěšné. A už vůbec ne na prvním stupni základní školy. Argument, že chybné rozhodnutí je jen v málo procentech u nešestiletých dětí, vyvrací tím, že žádné rozhodnutí by nemělo být chybné. Takové rozhodnutí už nelze vzít zpátky a dítě tím ovlivníme na celý život. Proto nesouhlasí se vstupem nešestiletých dětí do základní školy a svými argumenty se snaží rodiče přesvědčit, aby takové rozhodnutí nedělali.

Mezi prvními argumenty, proč by dítě nemělo nastupovat dříve do škol, můžeme uvést jeho argument o **snížené pozornosti** takového dítěte. Nervová soustava nešestiletého dítěte není dostatečně vyvinuta, aby se se situací, která vyžaduje plnění monotónních úkolů a často bez možnosti si odpočinout, mohla plně vyrovnat. Dítě také nemá dostatečně vyvinutou autoregulaci. Nedokáže si samo přikázat plnění tohoto úkolu, který není pro něj příliš zábavným. Čím je dítě starší, tím je jeho autoregulace více vyvinuta a dítě má větší pravděpodobnost, že se s tím vyrovná. Tento argument lze vyvracet tím, že se ve třídách s nešestiletým dítětem klade důraz na střídání činností u těchto dětí a na poskytování dostatečného odpočinku mezi jednotlivými činnostmi, zejména v těch školách, které mají se vzděláváním a výchovou nadaných dětí od první třídy zkušenosti.

V otázce školní zralosti nelze pokládat za nejdůležitější nadprůměrnost kognitivních schopností, jak uvádí Mertin (2011), ale musí být brána v úvahu komplexnější diagnostika, např. sociální zralosti, emocionální zralosti atd.. Pokud dnes stačí nedostatek v jedné oblasti ke konstatování školní nezralosti, mělo by být nešestileté dítě nadprůměrné ve všech posuzovaných oblastech, nejen v kognitivní oblasti, aby mohlo nastoupit do školy. K této otázce jsme výše uvedli názory Laznibatové (2001), která zastává opačné stanovisko. Nutno ale upozornit, že ona má na mysli především vstup do segregované školy a tříd pro nadané, nikoliv do běžné základní školy.

Další negativní důsledek vstupu nešestiletého dítěte do školy vidí Mertin v jeho **očekávaných výsledcích**. Očekáváme velmi dobré výsledky ve škole a jeho dobré začlenění do kolektivu. Toto očekávání může mít negativní dopad na vývoj dítěte. Přichází ze školy unavené a nemá čas na mimoškolní aktivity. Pokud je zátěž dítěte dlouhodobá, může dojít k absolutnímu vyčerpání organismu a ohrožení zdraví dítěte. (Tento argument se vztahuje nejvíce k rodinám zajímající třetí, výše uvedený postoj).

Se vstupem do školy se také předpokládá, že dítě se dobře zapojí mezi vrstevníky. Jejich věkový rozdíl to však nedovoluje. Nešestileté dítě si se spolužáky nerozumí, nechápe jejich humor atd. V této souvislosti je možné namítnout, že je vysoce pravděpodobné, že i v případě vstupu do školy takové dítě preferuje interakci s dospělými než s vrstevníky, protože je kognitivně vyspělé a jeho zájmy mohou být pokročilé.

Z. Matějček se ve své knize Praxe dětského psychologického poradenství (2011) zabývá také dětmi předškolního věku, které jsou celkově vyspělé a jednostranně vyspělé oproti vrstevníkům. Doporučuje rodičům i učitelkám v mateřské škole cvičit u obou skupin dětí ty funkce, které jsou spíše závislé na organické vyspělosti (sport, kreslení, rukodělné

činnosti) než na vyspělosti intelektové. Právě posilování funkcí méně vyspělých vede k harmonizaci vývoje dítěte. Dá se vysoudit, že jeho postoj k této otázce by byl zdrženlivý.

Předčasný nástup dítěte do školy nelze rozhodně obecně doporučit, ale ani zamítnout. Při posuzování této možnosti musíme vycházet z konkrétní situace dítěte, z posouzení celkové zralosti a připravenosti dítěte v pedagogicko-psychologické poradně, z rodiných podmínek a také ze situace na škole, do které by dítě mělo vstoupit. Je třeba si uvědomit, že předčasné zaškolení může být pro dítě podnětné a přínosné také jen tehdy, mají-li učitelé na škole (a to po celou povinnou docházku dítěte do školy) k akceleraci kladný vztah a jsou-li kompetentní a připraveni řešit eventuální možné problémy v sociálních vztazích "mladšího nadaného žáka" se "staršími" spolužáky. Při tomto rozhodování je na prvním místě zájem dítěte, a proto je také rozhodování vždy jedinečné a individuální v každém jednotlivém případě.

Závěr

Nadané dítě je na jedné straně nositelem výjimečně rozvinutých schopností, zdrojem radosti pro rodiče a uspokojení z práce pro učitelky mateřských škol, na druhé straně může být nositelem mnoha problémů a zdrojem velkých starostí, a to již od předškolního věku. Především rodiče a učitelky mateřských škol mají mít základní informace o tom, jak mohou přispět k rozpoznání a k rozvíjení nadaných dětí tohoto věku. Systematická pozornost věnovaná rodiči i učitelkami mateřských škol k identifikaci nadaných dětí, identifikačním metodám i celé strategii vyhledávání může významně přispívat k zpřesnění a zvýšení pravděpodobnosti podchycení těchto dětí v pedagogicko-psychologických poradnách, které potvrzují výsledky screeningu, který byl proveden učitelkami nebo rodiči. Vytváření širokého spektra obohacujících a alternativních edukačních nabídek různých typů a náročnosti, možnost jejich aplikace v běžných mateřských školách podle konkrétní situace v dané škole je pak jedna z cest, po které se může ubírat péče o nadané děti předškolního věku. Tato útlá monografie má posloužit všem zainteresovaným jako orientační pomůcka při snaze podchytit nadané děti předškolního věku a dále jejich nadání rozvíjet.

Pro perspektivu problematiky nadání u nás je podstatné to, aby se toto téma etablovalo ve speciální pedagogice, pedagogice a psychologii, aby se identifikace a rozvíjení této skupiny dětí a žákovské populace mohlo stát jejich součástí a bylo řešeno na teoretické, výzkumné i praktické rovině. Ačkoliv se s výše uvedeným oborovým začleněním jinde běžně setkáváme, jak nedávno konstatovala Bartoňová (2005), u nás jen málo autorů tímto směrem explicitně uvažuje.

V současné době na velkých školách vznikly a vznikají školní poradenské pracoviště, jehož členem je i školní psycholog. Z hlediska problematiky nadaných předškolních dětí lze uvítat možnost rozšíření jejich spolupráce s mateřskými školami, ze kterých přichází do dané školy nejvíce dětí. Školní psychologové mohou získat dříve informace o tom, že do první třídy nastoupí nadané dítě nebo dítě nešestileté. Mají možnost se spolu s učitelem připravit na jeho příchod a spolu s rodiči připravit individuální vzdělávací program podle doporučení poradny. Učitelky mateřských škol spolu s rodiči se zase mohou stát konzultanty učitelů, kteří budou vytvářet individuální vzdělávací plány pro děti této populace. Dobrý přechod mezi mateřskou a základní školou může pak zmírnit případné problémy při zvládnutí specifických školních nároků dítětem i případných zvláštností jeho chování.

Podstatné také je, do jaké míry se již ve školce podaří pro spolupráci v péči o nadané dítě předškolního věku zaangažovat jeho rodiče. Na jedné straně přílišná akcentace rozvoje pouze silných stránek dítěte může přispívat k jednostrannému zaměření dítěte a k vyčlenění takového dítěte ze skupiny vrstevníků se všemi negativními sociálními dopady. Na druhé straně je třeba respektovat, že tyto děti potřebují intenzivněji saturovat své poznávací a výkonové potřeby. Nalezení určité výchovně-vzdělávací rovnováhy mezi těmito póly a pozornost věnována rozvoji sociálních a osobnostních kompetencí dítěte může vést k užší vzájemné spolupráci institucí a osob, které se na výchově a vzdělávání nadaného dítěte podílejí.

Informace o nadaných předškolních dětech, které předkládáme v této stručné monografii, jsou určené především studentům různých pedagogických oborů a mají sloužit k inspiraci těm, kteří potom v praxi mají odvahu a chuť se těmito dětem věnovat.

Monografie ale nepřináší jednoduché „návodů“ nebo „kuchařku“ jak pracovat s nadanými dětmi předškolního věku doma a v mateřské škole. Předkládá ve stručné podobě některé zásady práce s touto populací a modelově některé úkoly, se kterými jsme pracovali i my. Uvedené informace o nadaných dětech předškolního věku umožňují také získat širší vhled do problematiky a vzbudit o ní hlubší zájem čtenářů. To může být velkou výhodou při aplikaci některých poznatků do praxe.

Literatura:

- ADLER, A. *Člověk jaký jest*. Praha: Nakladatelství Orbis, 1935.
- ARMSTRONG, T. *Každý je na něco chytrý (Jak odhalit a rozvíjet různé druhy inteligence)*. Praha: Portál, 2011.
- BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD spol. s r. o., 2005.
- BAUDISOVÁ E., JENGER-DUFAYETOVÁ, M. *Hry a cvičení pro dramatickou výchovu v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 1998
- BIČIŠTOVÁ, E. a kol. *Dramatické hry pro děti předškolního věku*. Praha: ÚVPP 1991.
- BOROVÁ, Z.; TRPIŠOVSKÁ, D.; SKOUMALOVÁ, E.; SMEJKALOVÁ, E. *Cvičíme s malými dětmi*. Praha: Portál, 1998.
- BRADLEY, R.H.; CALDWELL, B.M. The Relation of Infants' Home Environment to Achievement Test Performance in First Grade: A Follow-up Study. *Child Development*, 52, 1984, p.708 – 720.
- CLARK, B. *Growing up gifted*. New York: Merrill/Macmillan, 1992.
- COLANGELO, N.; DAVIS, G.A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Needham Hights: Allyn and Bacon, 1991.
- CORNELL, D.G.; GROSSBERG, I.N. Parent Use of the Term „Gifted”: Correlates with Family Environment and Child Adjustment. *Journal for the Education of the Gifted*, 1989, vol. XII, no. 3, s. 218-230.
- ČIHOUNKOVÁ, J. Možnosti identifikace nadaných předškolních dětí rodiči. *Disertační práce*. Brno: MU FSS, 2012.
- DACEY, J.S.; LENNON, K.H. *Kreativita*. Praha: Grada Publishing, 2000.
- DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové Noviny, 2005.
- FEGER, B. *Hochbegabung. Chancen und Probleme*. Bern: H. Huber, 1988.
- FOŘTÍK, V.; FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál 2007.

- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999.
- GATES, J. Children With Gifts and Talents: Looking Beyond Traditional Labels. *Roeper Review*. vol. 32, n. 3. , 2010, p. 200 - 206.
- HOHMANN, M.; BANET, B.; WEIKART, D. P. *Young Children in Action*. Ypsilanti, MI: The High/Scope Press, 1979.
- HŘÍBKOVÁ, L.; CHARVÁTOVÁ, M. *Péče o talentovanou populaci v období docházky do mateřské a základní školy*. (Výzkumná zpráva) Praha: MŠMT ČR – ÚPPV, 1991.
- HŘÍBKOVÁ, L.; CHARVÁTOVÁ, M. *Péče o talentovanou populaci v období docházky do základní školy*. (Výzkumná zpráva) Praha: MŠMT ČR – ÚPPV, 1992.
- HŘÍBKOVÁ, L. K specifickým problémům identifikace nadaných dětí předškolního věku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1993a, 28, č. 1, s. 80-84.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Péče o talentovanou populaci v období docházky do základní školy*. (Výzkumná zpráva) Praha: MŠMT ČR – ÚPPV, 1993.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Nadané děti v předškolním věku. Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 1999a.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Rozvíjení nadání v předškolním věku. Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 1999b.
- HŘÍBKOVÁ, L.; BURDÍKOVÁ, L. *Podněty pro rozvoj osobnosti dítěte. Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Raabe, 2002.
- HŘÍBKOVÁ, L. Nadané dítě v předškolním věku, jeho vyhledávání a rozvíjení. In MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (Eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003 a 2010, s. 147-160 a 141 - 154.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada, 2009.
- JURČOVÁ, M. *Torranceho figurální test tvorivého myšlení*. Bratislava: Psychodiagnostické testy n.p., 1984.

- KARNES, M.B.; SHWEDEL, A.M. Assessment of Preschool Giftedness. In PAGET, K.; BRACKEN, B. (Eds.). *The Psychoeducational Assessment of Preschool Children*. New York: Grune and Stratton, 1982, s. 473–507.
- KARNES, M.B.; SHWEDEL, A.M.; WILIAMS, M. Combining Instructional Models for Young Gifted Children. *The Council for Exceptional Children*, Spring 1983.
- K KHENG, L. Gifted Children. *The Malaysian Mensa Mail*. Triple – M, June, 1990, p. 14.
- KOHLOVÁ, Z.; GAINEROVÁ, V. *Dalších 199 výtvarných činností*. Praha: Portál, 1998.
- KONEČNÁ, V.; PORTEŠOVÁ, Š. Sebepojetí nadaných dětí. In: Poledňová, I (ed.): *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: MU FSS, 2009.
- KOVÁČ, T. *Vývin tvorivých aktivít detí predškolského veku a možnosti jeho stimulovania. Kandidátska dizertačná práca*. Bratislava: VÚDPAP, 1986.
- KRAFFT von T.; SEMKE, E. *Test nadání. Objevte silné stránky svého dítěte*. Praha: Euromedia Group, k.s., - IKAR, 2003.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. 1998.
- LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001.
- LOUIS, B.; LEWIS, M. Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 1992, 36, p. 27-31.
- MACHOVÁ, J. *Biologie člověka*. Praha: Univerzita Karlova, 2008.
- MACHŮ, E. *Nadaný žák*. Brno: Paido, 2010.
- MATĚJČEK, Z. Časní čtenáři. *Československá psychologie*. XXIII, č. 6, 1979, s. 539–543.
- MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. *Zkouška znalostí předškolních dětí. Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., 1976.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011.
- MATHEWS, D.J.; FOSTER, J.F. *Being Smart about Gifted Children*. Scottsdale: Great Potential Press, 2005.

MERTIN, V.: Příprava dítěte pro základní školu – problematika školní připravenosti. In MERTIN, V.; GILLERNOVÁ (Eds.): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2003, str. 235 – 247.

MERTIN, V. Vstup dětí mladších šesti let narozených mezi lednem a červnem do první třídy základní školy [online], 2011 [17.11.2011]. Dostupné na WWW:

<http://www.zkola.cz/zkeu/rodiceaverejnost/vybirameskolu/zakladniskoly/jdupoprvedoskoly/33049.aspx>

MUSILOVÁ, M. *Vstup nešestiletých dětí do základní školy. Bakalářská práce*. Praha: UK Pedagogická fakulta 2012.

OLSZEWSKI, P.; KULIEKE, M.; BUESCHER, T. The influence of the family environment on the development of talent: A literature review. *Journal for the Education of the Gifted*. XI, N.1., 1987, p. 6 – 28.

PAUSEWANGOVÁ, E. *100 her k rozvoji tvořivosti v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 1992.

STARKWEATHER, E.K. Creativity Research Instruments Designed for Use with Preschool Children. *Journal of Creative Behavior*. V, N. 4, 1971, p. 245 – 255.

STERNBERG, R.J. *Úspěšná inteligencia*. Bratislava: SOFA, 2000.

ŠEBOVÁ, A. *Screening konvenčních ukazatelů školní zralosti a připravenosti předškoláků v modřanských MŠ*. Závěrečná práce v Inovačním kursu školní psychologie. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2004.

ŠPAČKOVÁ, R. *111 námětů pro tvořivou hru dětí*. Praha: Portál, 1998.

ROBINSON, A. Brave new directions: Needed research on the labeling of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 1986, 30, N 2, s. 11-14.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2006.

SIMONTON, D.K. Biographical typicality, eminence, and achievement style. *Journal of Creative Behavior*. 20, 1986, p. 14 – 22.

SINISTER, C.J. *Vaše chytré dítě (16 tajemství, jak podpořit a rozvíjet nadané děti)*. Praha: Computer Press, a.s., 2011.

VÁGNEROVÁ, M.; VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 1994.

- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, 2005.
- VEREKSA, N.E. Development of cognitive capacities in preschool age. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 19, 2011, p. 79 – 87.
- TANNENBAUM, A.J. *Gifted Children. Psychological and Educational Perspectives*. New York: Macmillan Publishing, 1983.
- TELLEGEN, P.J.; LAROS, J.A.; HEIDER, D. *SON-R 2 – 7*. Praha: Testcentrum – Hogrefe, 2008.
- TERMAN, L.M. *Genetic studies of genius: Vol. 1 Mental and physical traits of thousand gifted Children*. Stanford: Stanford University Press, 1925.
- TERRASSIER, J.Ch. Dyssynchrony: Uneven Development. In FREEMAN, J. (Ed.). *The Psychology of Gifted Children*. New York: John Wiley and Sons, 1985, s. 265-274.
- TRPIŠOVSKÁ, D.; VACÍNOVÁ, M. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: UJEP PF, 2006.
- TUTTLE, F.B.; BECKER, L.A.; SOUSA, J.A. *Characteristics and Identification of Gifted and Talented Students*. Washington: National Education Association, 1988.
- URBAN, L.; PROŠEK, Z. *Sociologie trochu jinak*. Praha: Grada, 2008.
- VOLKER, M.; GUARNACCIA, V.; SCARDAPANE, J.R. Short forms of the Stanford-Binet intelligence scale „Fourth edition“ for screening potentially gifted preschoolers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1999, 17, 3, Sept. s. 211-223.
- WEBB, T.J.; AMEND, E.R.; WEBB, N.E.; GOERSS, J.; BELJAN, P.; OLENCHAK, F.R. *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2005.
- WOODCOCK, R.W.; JOHNSON, M. B. *Woodcock-Johnson-Revised Test of Cognitive Abilities*. Itasca, IL, Riverside Publishing 1989 (Czech Edition Vondráková, Zapletalová, Burešová).
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 1. Vyd.* Praha: Portál, 2001.

Věcný rejstřík

A

adaptace
akcelerace
aktivita

D

definice
diagnostika
diferenciace
disproporce
dotazník
dovednost

E

edukace

F

fantazie
faktor
fenomén

H

Hra

CH

charakteristika
chování

I

identifikace
instituce
integrace
inteligence
interakce

K

klasifikace
kognice

komponenta

L

listina práv nadaných

M

metoda
motivace
motorika
myšlení

N

nadání
nadání

O

obohacování
osobnost

P

pedagogika
populace
poradna
potenciál
potřeba
praxe
predikce
problém
proces
program
projev
prostředí
psychologie

R

rodiče
rozhovor

rozvoj

S

sreening

schopnosti

sebedůvěra

sebepojetí

segeagace

skupina

standardizace

strategie

system

Š

škála

škola

T

talent

test

tvořivost

U

učitelka

úkol

V

věk

vlastnost

vliv

vrstevníci

výběr

vyhledávání

výchova

výkon

vývoj

vztah

vzdělávání

Z

zájem

zkušenost

zralost/připravenost

Jmený rejstřík

A

Adler, A.
Armstrong, T.
Amend, E.R.

B

Banet, B.
Bartoňová, M.
Baudisová, E.
Becker, L.A.
Beljan, P.
Bišišťová, E.
Borová, Z.
Bradley, R.H.
Buescher, T.
Burdíková, L.

C

Caldwell, B.M.
Clark, B.
Colangelo, N.
Cornell, D.G.

Č

Čihounková

D

Davis, G.A.
Dacey, J.S.
Dočkal, V.

F

Feger, B.
Fořtík, V.
Fořtíková, J.
Foster, J.F.

G

Gainerová, V.
Gardner, H.
Gates, J.
Gillnerová, I.
Goerss, J.
Grossberg, I.N.
Guarnaccia, V.

H

Heider, D.
Hohman, M.
Hříbková, L.

GH

Charvátová, M.

J

Jenger-Dufayetová, M.
Jurčová, M.

K

Karnes, M.B.
Kheng, L.
Kohlová, Z.
Konečná, V.
Kováč, T.

Kraft, T.
Krejčířová, D.
Kulieke, M.

L

Langmeier, J.
Laros, J.A.
Laznibatová, J.
Lennon, K.H.

Lewis, M.

Louis, B.

M

Machová, J.

Machů, E.

Matějček, Z.

Mathews, D. J.

Mertin, V.

Musilová, M.

O

Olszewski, P.

Olenchak, F.R.

P

Pausewangová, E.

Portešová, Š.

Prošek, Z.

R

Robinson, A.

Říčan, P.

S

Scardapane, J.R.

Shwedel, A.M.

Semke, E.

Simonton, D.K.

Sinister, C.J.

Skoumalová, E.

Smejkalová, E.

Sousa, J.A.

Starkweather, E.K.

Sternberg, R.J.

Š

Špačková, R.

Šebová, A.

T

Tannenbaum, A.J.

Tellegen, P.J.

Terrassier, J. Ch.

Tuttle, F.B.

U

Urban, L.

V

Vágnerová, M.

Valentová, L.

Vereksa, N.E.

Volker, M.

W

Weikart, D.P.

Williams, M.

Webb, T.J.

Webb, N.E.

Woodcock, R.W.

Z

Zelinková, O.

Název Nadání a předškolní věk
Autoři Doc. PhDr. Lenka Hříbková, CSc.
Nakladatel Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Edice skripta
Rok 2013
Vydání 1. vydání
Náklad 250 ks
Počet stran 82 stran
Tisk a vazba PrintActive s.r.o.

Kniha byla objednána prostřednictvím portálu: www.dum-tisku.cz.

ISBN 978-80-7414-595-7

