

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele

Bc. Adéla Horatschkeová

Diplomová práce

Studijní program: Jednooborová psychologie

vedoucí práce: PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, PhD.

Praha 2020

Prague College of Psychosocial Studies

**Three perspectives on talent: Talent through the
eyes of a child, a parent and a teacher**

Bc. Adéla Horatschkeová

Diploma Thesis

Study program: Psychology

Diploma Thesis Work Supervisor:
PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, PhD.

Prague 2020

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá problematikou nadaných dětí. Pojmem nadané dítě se v této práci myslí dítě rozumově nadané.

Práce je rozdělena na dvě části – na část teoretickou a praktickou. Teoretická část pro zasazení tématu do rámce nejdříve vysvětluje pojem nadání z teoretického hlediska. Značná část teoretické části práce je věnována charakteristice a projevům těchto dětí, na ni volně navazuje téma problematiky nadaných. Další kapitola se věnuje stereotypům, které o nadaných kolují. Do teorie je také zařazena kapitola o sebepojetí nadaných dětí a o jejich sociálním prostředí. Tuto část práce uzavírají kapitoly týkající se identifikace a diagnostiky nadaných spolu s možnostmi jejich rozvoje a podpory.

Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum, který byl proveden metodou polostrukturovaného interview s nadanými dětmi, jejich rodiči a učiteli. Výzkum zkoumá témata týkající se nadaných dětí z více stran a získává tak názor od třech osob v rámci jedné skupiny na stejnou otázku. Tato data byla zpracována pomocí tematické analýzy. Výsledkem je komplexní pohled do dané problematiky. Za hlavní cíl výzkumu bylo stanoveno zjištění, jakým způsobem vnímá nadaný sám sebe a jakým způsobem je vnímán svým rodičem a učitelem. K jeho naplnění dopomáhaly stanovené výzkumné otázky, které se zaměřují na registrované projevy nadání u dítěte, vztahy mezi nadaným dítětem a jeho vrstevníky, dále na podněty k diagnostice nadaného dítěte v pedagogicko-psychologické poradně a na rozvoj a podporu nadání. Výstupy odrážejí individuální zkušenosti respondentů a jejich pojmání daných témat.

Klíčová slova:

nadané dítě, mimořádné nadání, rozumové nadání, intelekt, diagnostika, rozvoj nadaného dítěte, sebepojetí nadaného

ANNOTATION

The thesis deals with the topic of gifted children. The term gifted child in this paper means an intellectually gifted child.

The thesis is divided into two parts – theoretical and practical part. The theoretical part for setting a topic in the framework first explains the concept of talent from a theoretical point of view. A significant part of the theoretical section of the thesis is devoted to the characteristics and manifestations of the gifted children, which is followed by exploring the actual topic of the gifted. The next chapter deals with stereotypes about gifted people. The theoretical section also includes a chapter on the self-conception of gifted children and the social environment around them. The theoretical part of the work is concluded by chapters on the identification and diagnosis of the gifted children, as well as the possibilities of their further development and support.

The practical part of the thesis contains qualitative research, which was carried out by the method of semi-structured interview with gifted children, their parents and teachers. The research explores topics related to gifted children from multiple parties, gaining feedback from three people within the same group on the same question. This data was processed using thematic analysis. The result is a comprehensive overview of the given topic. The main objective of the research was to identify how the gifted child perceives him/herself and how he/she is perceived by his/her parents and teachers. The results were reached by established research questions, which focused on detected manifestations of the child`s talent, the relationship between the gifted child and his/her peers, as well as suggestions for diagnosing the gifted child in pedagogical-psychological counseling, talent development and support. The results reflect the individual experience of respondents and their perception of the given topics.

Keywords:

gifted child, extraordinary talent, intellectual talent, intellect, diagnostics, development of a gifted child, self-conception of a gifted

Prohlášení:

1. Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne

.....

Bc. Adéla Horatschkeová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucí mé diplomové práce PhDr. Miroslavě Novákové Schöffelové, PhD. za trpělivost, ochotu, odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a podnětů při jejím zpracování. Dále bych chtěla poděkovat pedagogicko-psychologické poradně, jejíž jméno z důvodu zachování anonymity respondentů není možno uvést, za podporu a možnost výzkum realizovat. Mé velké díky patří i všem zúčastněným respondentům.

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1. NADÁNÍ Z POHLEDU TEORIE	11
2. CHARAKTERISTIKY A PROJEVY ROZUMOVĚ NADANÝCH DĚTÍ.....	15
2.1 Nadání ve vývojových stádiích.....	15
2.1.1 Raný vývoj	16
2.1.2 Předškolní věk	18
2.1.3 Mladší školní věk	20
2.2 Osobnostní a sociální charakteristiky nadaných	20
2.2.1 Kognitivní charakteristiky a projevy	20
2.2.2 Nekognitivní charakteristiky a projevy	22
2.2.3 Charakteristiky učení a školní projevy	23
2.3 Typologie nadaných žáků	24
3. PROBLÉMY NADANÝCH DĚTÍ.....	28
3.1 Osobnostní problémy	28
3.2 Problémy v sociálních vztazích	29
3.3 Učební problémy	29
4. STEREOTYPY O NADANÝCH DĚTECH A VYSOKÉM POTENCIÁLU	30
5. SEBEPOJETÍ NADANÝCH	34
6. SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ NADANÉHO	36
6.1 Rodina.....	36
6.2 Vrstevnická skupina.....	38
6.3 Role učitele	39
7. IDENTIFIKACE A DIAGNOSTIKA NADANÝCH DĚTÍ.....	40
7.1 Etapy identifikace	40
7.2 Identifikační a diagnostické metody	41
8. MOŽNOSTI ROZVOJE A ZPŮSOBY PRÁCE S NADANÝMI DĚTMI.....	46
8.1 Úprava obsahu výuky	47
8.2 Úprava hodnocení	49
9. SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE	50
PRAKTICKÁ ČÁST	51

1. METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	51
1.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	51
1.2 Typ kvalitativního výzkumu.....	52
1.3 Metody sběru dat.....	52
1.4 Metody zpracování a analýzy dat.....	54
1.5 Etická otázka výzkumu.....	57
1.6 Výzkumný soubor.....	57
2. VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	59
2.1 Výsledky výzkumu jednotlivých skupin.....	59
2.2 Shrnutí výsledků výzkumu.....	102
2.2.1 Odpověď na výzkumné otázky.....	102
2.2.2 Naplnění hlavního cíle práce.....	106
3. DISKUSE.....	107
ZÁVĚR.....	111
SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ.....	113
SEZNAM PŘÍLOH.....	118

ÚVOD

Tato diplomová práce se zaměřuje na rozumově nadané děti, které již prošly diagnostikou v pedagogicko-psychologické poradně a aktuálně navštěvují základní školu. Práce svůj objekt zájmu směřuje k běžným tématům ohledně rozumově nadaných dětí a nahlíží na ně ze třech úhlů pohledu – z pohledu dítěte, jeho rodiče a učitele. V rámci zjišťování názorů a pojmání daných témat se práce snaží přinést obraz o nadaném dítěti, který bude pojat optikou každého z aktérů výzkumu.

Jednou z motivací pro zkoumání této problematiky je fakt, že ačkoli teoretické povědomí o nadaných dětech existuje, praktická situace vypadá odlišně. Stále se hledá správný směr, jak tyto děti adekvátně rozvíjet a podporovat. Při výběru tématu práce sehrály jistou roli i osobní preference, jelikož v době sbírání dat do výzkumu jsem působila v pedagogicko-psychologické poradně, kde jsem s těmito dětmi přicházela do styku. Tato zkušenost se mi tak stala inspirací pro sepsání diplomové práce týkající se této cílové skupiny.

Diplomová práce je rozdělená na teoretickou a praktickou část. Pro zasazení tématu do určitého rámce je v teoretické části práce nejdříve věnována kapitola vymezující nadání z pohledu teorie. Na ni poté navazuje stěžejní kapitola této části práce, která se věnuje charakteristikám a projevům nadaných dětí. Jsou zde nastíněny charakteristické projevy nadaných napříč vývojovými obdobími, další podkapitoly se věnují osobnostním, sociálním a učebním charakteristikám a typologii nadaných dětí. Nadané děti se potýkají s řadou problémů, a tak je tomuto tématu věnována další kapitola. O nadaných dětech koluje řada stereotypů a některé z nich byly do teoretické části práce také zařazeny. Další kapitoly jsou věnovány sebepojetí nadaných dětí a jejich sociálnímu prostředí. Velkou část teoretického rámce tvoří i proces identifikace a diagnostiky nadaných spolu s tématy, která se k této otázce vážou. Teoretickou část práce uzavírá kapitola věnující se rozvoji a podpoře nadaných.

Praktickou část tvoří kvalitativní výzkum, který byl realizován vedením polostrukturovaného interview s pěti skupinami, kterou vždy tvořilo rozumově nadané dítě, jeho rodič a učitel. Předmět rozhovoru zůstával pro každého respondenta ze skupiny víceméně stejný. Otázky se zaměřovaly na registrované projevy nadání, dále na charakteristiky konkrétního nadaného dítěte a na jeho zájmy. V rámci rozhovorů bylo také zjišťováno, jakým způsobem respondenti vnímají pojem nadané dítě, jaké jsou názory blízkých na sebepojetí dítěte a jak se ono samo vnímá. Rozhovory se dále dotkly

tématu diagnostiky, rozvoje a podpory nadání doma i ve škole a vztahů nadaného s vrstevníky. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak vnímá nadaný sám sebe a jakým způsobem je vnímán svým rodičem a učitelem. Výzkum se dále pokouší zjistit, jakým způsobem se dle samotného dítěte, jeho rodiče a učitele projevovale jeho nadání, jaké má nadané dítě postavení ve vrstevnické skupině a jak se mu daří navazovat a udržovat vrstevnické vztahy. K vedlejším cílům výzkumu patří také zmapování procesu identifikace a diagnostiky nadaného dítěte v pedagogicko-psychologické poradně a následný způsob rozvoje a podpory nadaného dítěte a jeho schopností.

TEORETICKÁ ČÁST

1. NADÁNÍ Z POHLEDU TEORIE

Pro nadání dosud neexistuje jednotná a jasná definice. Nejčastěji se v této oblasti používají pojmy nadání a talent. Přesný význam a rozdíl mezi nimi také není úplně přesně stanovený. Kupříkladu Mönks a Ypenburg (2002) tvrdí, že termín nadání se používá jen pro označení mimořádné schopnosti v intelektové oblasti. Oproti tomu talent je spojován se schopnostmi v umění, sportu, hudbě nebo ve výtvarném umění. Další definici, kterou autoři uvádějí pojímá nadání ve spojitosti s mimořádným nadáním ve více oblastech (například jazyky, matematika). Talent pak vysvětlují jako mimořádnost jen v jedné oblasti. Na talent někteří odborníci také nahlíží jako na získané dovednosti díky vlivu okolí, kdežto nadání jsou podle nich vrozené schopnosti (Gagné, 2004). Jak bylo již řečeno kritéria pro odlišení pojmů talent a nadání jsou nejasná, proto je celá řada autorů, věnujících se této oblasti, chápe jako synonyma (například V. Dočkal, F. J. Mönks, I. H. Ypenburg, E. J. Mason, A. J. Tannenbaum aj. in Hříbková, 2009). Shodu však tyto pojmy jednoznačně vykazují v tom, že jsou tradičně vztahovány ke schopnostem a povětšinou vyjadřují jejich nadprůměrný až vysoce nadprůměrný stupeň rozvoje. (Hříbková, 2009). Druhů nadání existuje celá řada. Podle Mönks a Ypenburg (2002) se nadání projevuje ve čtyřech oblastech:

- v oblasti duševních schopností a intelektuálních výkonů;
- v oblasti produktivity a tvořivosti;
- v oblasti umění, ve výtvarných a múzických uměních;
- v sociální oblasti (myšleno vůdcovské kvality).

Dočkal (2005) vymezuje nadání podobně:

- rozumové (intelektové) nadání;
- pohybové nadání;
- umělecké nadání;
- praktické nadání.

Podle Vyhlášky MŠMT 27/2016 (s. 13) je nadaný žák takový „(. . .), který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních

dovednostech“. Tato Vyhláška zároveň vymezuje i mimořádně nadaného žáka. Je zde definován jako „(. . .) žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech“.

Tato práce se zaměřuje na rozumově nadané děti. Za rozumově nadané dítě je v České republice obvykle považováno takové, jehož IQ je vyšší než 130 (Stehlíková, 2018). Omezovat se pouze a čistě jen na inteligenční kvocient, jako na jediné vodítko pro určení nadání, je nedostatečné (Havigerová, 2011). Proto je třeba sledovat i další znaky nadaných, kterým jsou i odlišné psychické funkce, kreativita a vysoká citlivost (Stehlíková, 2018).

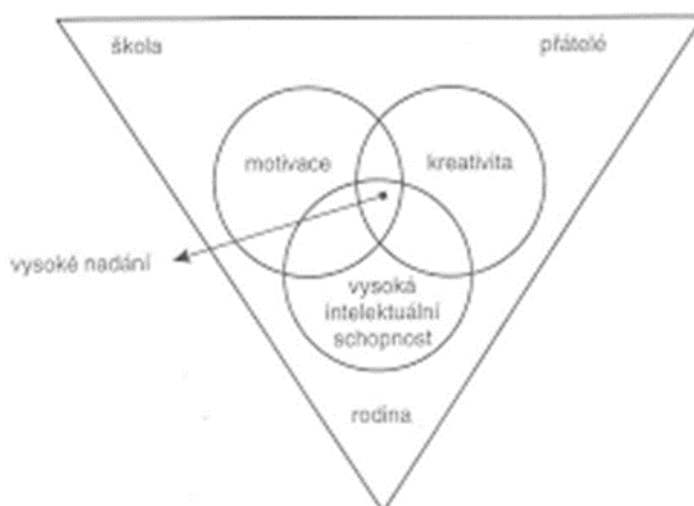
Rozumové nadání zahrnuje nejméně tři znaky osobnosti, mezi které patří vysoké intelektové schopnosti, tvořivost a motivace. Uvedené znaky spolu souvisejí a lze je označit jako „triádu“. Právě tyto tři činitele jsou základem pro Renzulliho třífázový složkový model vysokého nadání. Aby se z těchto charakteristik mohl stát předpoklad pro podávání mimořádného a tvořivého výkonu, musejí dosahovat určitého stupně rozvoje a musí být ve vzájemné souhře. Renzulli považuje za nadané a talentované takové děti, které jsou schopny tuto sadu schopností rozvinout a používat ji (Hříbková, 2009).

Obrázek č.1: Renzulliho model nadání (Renzulli, 1978, cituji podle Hříbková, 2009, s. 78)



Mönks převzal Renzulliho model a následně jej obohatil o vazbu nadání na vlivy vnějšího prostředí (primární socializační činitel). Jeho model obsahuje vysoké nadání složené ze třech osobnostních znaků (vysoké intelektové schopnosti, motivace a tvořivost) a třemi sociálními okruhy (rodina, škola a okruh přátel) (Mönks & Ypenburg, 2002).

Obrázek č.2: Vícefaktorový model vysokého nadání podle Mönkse (Mönks & Ypenburg, 2002, s. 23)



Všechny tři uvedené prvky modelu na sebe vzájemně působí. Důležitým spojovacím článkem je schopnost sociálního kontaktu. Ten tvoří základ efektivní interakce mezi jedincem a jeho prostředím. Je důležité, aby sociální prostředí reflektovalo potřeby daného dítěte a zacházelo s ním individuálně (Mönks & Ypenburg, 2002).

Vybrané sociokulturně orientované modely nejsou jedinými, které byly pro popis nadání vytvořeny. Mezi další vzniklé modely patří například modely založené na schopnostech, jejichž východiskem je domněnka, že rozumové schopnosti lze rozpoznat již v brzkém věku, a že zůstávají v průběhu života téměř neměnné. Nepostradatelnou roli při rozvoji nadání, podle průkopníka této teorie Lewise M. Termana, sehrává pozitivně a podnětně nastavené sociální prostředí, jedincova schopnost se prosadit a jeho motivace k podávání dobrých výkonů (Mönks & Ypenburg, 2002). Dále byly vytvořeny modely kognitivních složek, které svoji pozornost zaměřují především na procesy zpracování informací. Hlavním bodem zájmu jsou zde vznikající kvalitativní rozdíly mezi informačními procesy. Tedy například, čím se od sebe liší vysoce nadané děti v jejich způsobu přijímání informací od dětí průměrně nadaných. Je třeba zmínit i modely orientované na výkon,

kteře rozlišují mezi vlohami a realizací vloh. Jelikož se jen určitá část potenciálu projevuje ve výkonech jedince, k tomu, aby mohl podat vynikající výkon, jsou zapotřebí vlohy (Havigerová et al., 2011). Ačkoli se vzniklé modely vzájemně nevyklučují, ba naopak se doplňují a mohou splývat v jeden celek, byl s přihlédnutím k charakteru výzkumu pro bližší vysvětlení vybrán právě Renzulliho model nadání a na něj navazující Mönksův vícefaktorový model vysokého nadání. Oba tyto modely spadají do již zmíněných sociokulturně orientovaných modelů, podle nichž může k realizaci vysokého nadání dojít pouze tehdy, pokud dojde ke vhodnému spolupůsobení individuálních a sociálních charakterů, což přesně reflektuje zahrnutí části sociálního prostředí do výzkumu i některé zvolené výzkumné otázky (Havigerová et al., 2011).

Sternberg vytvořil triarchickou teorii inteligence, která zahrnuje do definice úspěšné inteligence tři druhy schopností, které mohou současně popisovat tři typy nadání.

Jde o následující složky:

- *inteligenci analytickou (IQ)* – jde o schopnost porozumět problému a jeho částem. Uplatňuje se především v klasických intelligenčních testech.
- *inteligenci kreativní (syntetické – tvořivé nadání)* – projevuje se v určitém kontextu, jde o inteligenci skrytou. Jedná se o schopnost řešit relativně nové situace, problémy a úkoly s intuicí a s vhladem do problému.
- *inteligenci praktickou* – schopnost řešit komplexní problémy reálného života. Tedy schopnost aplikovat analytické nebo tvořivé schopnosti v každodenním životě tak, aby člověku umožnily úspěšné a adekvátní fungování v jeho sociálním prostředí.

Tato typologie odpovídá současným poznatkům o mozku, konkrétně o funkční specializaci hemisfér. Její jednotlivé typy se mohou navzájem prolínat a jejich poměr se může v průběhu života měnit. Jelikož se Sternbergovi zdála definice založená jen na IQ velmi redukující, zahrnul do ní právě tyto tři složky (Havigerová, 2011; Stehlíková, 2018).

V nejšířším slova smyslu lze nadání chápat jako schopnost těžit ze svých předností a umět kompenzovat své nedostatky (Fořtíková, 2009). Pokud se hovoří o nadání, jsou tím myšlené vrozené předpoklady, které se mohou a nemusí projevit, jelikož nadání je latentní. Míra nadání má v průběhu života proměnlivé tendence, kdy se za příznivých okolností může rozvinout, a naopak při neadekvátních podmínkách může „zakrňt“.

Cílem samozřejmě je, aby se nadání projevovalo ve své maximální míře, a aby se z čistě vrozených předpokladů a dispozic vytěžilo co nejvíce a došlo k jejich adekvátnímu rozvoji. Vhodné prostředí ale není to jediné, co je pro rozvoj nadání důležité. Musí být také doprovázeno určitými osobnostními, volními a dalšími charakteristikami jedince (Havigerová, 2011).

Vymezení pojmů není důležité jen proto, aby bylo jasné, co konkrétně se pod pojmy ukrývá. Jak uvádí Portešová (n.d.–a) důležitost těchto definic tkví především v tom, že ukazují nadané děti jako specifickou skupinu, která je uvnitř každého vzdělávacího systému. Správně vystihnuté definice postihující všechny oblasti talentu a nadání. Jsou tedy podstatné i pro obecně platné legislativní dokumenty a normy. Důvodem je možnost nastavení adekvátní formy státní podpory pro ty děti, které na základě svých specifických dovedností a schopností vyžadují úpravu výuky a zohlednění ve vzdělávacím procesu (Fořtíková, 2009).

2. CHARAKTERISTIKY A PROJEVY ROZUMOVĚ NADANÝCH DĚTÍ

V rámci přístupu k nadaným dětem je třeba znát jejich různá specifika, která lze sledovat v jednotlivých vývojových obdobích během utváření osobnosti a při rozvoji schopností a dovedností. Do celé problematiky vstupují i další faktory, o nichž by ti, kteří přicházejí do kontaktu s těmito dětmi, měli vědět a dokázali tak z latentního nadání udělat manifestované.

2.1 Nadání ve vývojových stádiích

Vývoj je u většiny nadaných dětí nerovnoměrný. Při výchovném a vzdělávacím procesu je tedy zapotřebí prohlubovat nejen tu oblast, ve které dítě vyniká, ale současně harmonicky rozvíjet i schopnosti, které jsou v porovnání s ostatními méně rozvinuté. Pro zdravý rozvoj sebepojetí dítěte je důležité umět flexibilně reagovat na jeho potřeby (Havigerová et al., 2011).

Jelikož lze nadání u dítěte rozpoznat již velmi brzo, je třeba znát možné projevy, aby mohlo být podchyceno a dále adekvátním způsobem rozvíjeno. Právě z tohoto důvodu se především pro období školního věku do identifikační praxe, ale i pro poradenské a pedagogické účely, ukázalo jako vhodné (alespoň orientačně) charakterizovat nejtypičtější vlastnosti nadaných dětí v tomto věku (Hříbková, 2009). S přihlédnutím

k tomuto faktu a kvůli tomu, že výzkumný soubor v praktické části práce tvoří děti navštěvující první stupeň ZŠ, byly k definici ontogeneze vybrány jen fáze od raného vývoje po mladší školní věk. Popis různých specifíků ve vývojových obdobích nadaných dětí a projevy nevyrovnaností ve vývoji nám pomáhají k dokreslení představy o jejich možných projevech napříč vývojem, o interakci s okolím a mohou nám také pomoci poodhalit jejich osobnost. Mezi nadanými existují značné individuální rozdíly ve všech oblastech. Níže uváděné charakteristiky a projevy nadaných jsou vytvořené spíše jen pro orientaci v tématu a slouží jako ukázka těch nejčastěji se vyskytujících znaků. Nemají sloužit jako detailní popis a zároveň se ne všechny zmíněné charakteristiky musí nutně v chování dítěte objevovat v celém znění. Je zapotřebí si uvědomit, že každé dítě je individuální a souhrn znaků může být mnohem pestřejší a rozmanitější (Hříbková, 2010b).

2.1.1 Raný vývoj

Z výzkumů i praktických zkušeností vyplývá, že vývoj nadaných dětí je v podstatě již od narození jiný než u dětí průměrné populace. Nadané děti jsou v mnohém v porovnání se svými vrstevníky nadprůměrné. Již v roce 1976 přišel W. Abraham na to, že nadané děti se dříve než jejich vrstevníci, naučí sedět, chodit i mluvit (cituji podle Laznibatová, 2007).

Rozdíly v aktivitě a soustředění pozornosti lze pozorovat už mezi kojenci. Řada rodičů nadaných dětí uvádí, že jejich dítě již v kojeneckém období soustředěně pozorovalo okolí. Brzy po narození věnovalo nezvykle velkou pozornost lidem a věcem. Samozřejmě se ale pozorné sledování okolí nevyskytuje u všech kojenců, kteří se v pozdějším věku projeví jako děti vysoce nadané (Mönks & Ypenburg, 2002).

Dále z výpovědí rodičů vyplynulo, že tyto děti jsou od narození více aktivní, někdy až hyperaktivní, pohyblivé, bystře reagují na okolní prostředí, vše sledují a vše je zajímavé. Tyto děti rády objevují, dobře se orientují v prostoru, rády experimentují a manipulují s věcmi. Silně reagují na nové podněty (na hračky, tváře lidí atd.). Jako charakteristický znak mnohých nadaných dětí je jejich snížená potřeba spánku ve srovnání se všemi ostatními členy rodiny (Laznibatová, 2007).

Odlišnosti lze spatřovat i v oblasti jemné a hrubé motoriky. Nadané děti jsou schopné brzy sedět, lézt nebo chodit. Mohou být pohybově všestranné, protože jim dobrá koordinace pohybů bez větších problémů umožňuje zvládat jízdu na kole, plavat, bruslit

apod. Co se týče jemné motoriky, často již před třetím rokem mívají výrazný zájem o tužku a kreslení (Havigerová et al., 2011).

Dalším důležitým momentem v jejich vývoji bývá brzká, výrazná a plynulá řeč s bohatou slovní zásobou. Rády naslouchají vyprávění druhých a jsou schopny samy příběh reprodukovat. Zájem o písmena a čísla se u nich projevuje velmi brzy. Již v jednom roce mohou vyslovovat některá slova a brzy jsou schopny tvořit celé věty. Některé nadané děti znají abecedu již ve svých třech letech (Laznibatová, 2007).

Vždy má mince dvě strany, a i u nadaných dětí se naopak může projevit opožděnější vývoj řeči, který pravděpodobně souvisí s jejich sklonem k perfekcionismu. Nejprve potřebují plně ovládat vnitřní řeč, aby se mohly projevit a začít ji plně používat (Mönks & Ypenburg, 2002).

Pro identifikaci nadaných dětí v raném věku mohou posloužit vývojové škály. Tyto škály uvádějí mezníky ve vývoji u běžné populace. V případě, že je vývoj dítěte urychlený zhruba o 30 %, je možné uvažovat o potenciálně nadaném dítěti. Uvedené vývojové mezníky sledují oblast rozvoje jazyka, hrubé a jemné motoriky (Fořtík & Fořtíková, 2007). Škály lze jako identifikační nástroj využít pouze orientačně. Identifikaci nadaných dětí se bude ještě podrobněji věnovat další kapitola této práce.

Obrázek č. 3: Tabulka s příklady vývojových mezníků (upraveno podle Fořtík & Fořtíková, 2007).

Příklady mezníků:		
	norma	o 30% rychlejší vývoj
<u>Hrubá motorika</u>		
Samo sedí	7 měsíců	4,9 měsíců
Samo chodí	12,5 měsíců	8,8 měsíců
Vyjde schody	18 měsíců	12,6 měsíců
<u>Jemná motorika</u>		
Hraje si s chrástítkem	3 měsíce	2,1 měsíců
Spontánně čmárá	13 měsíců	9,1 měsíců
<u>Rozvoj jazyka</u>		
Řekne první slovo	7,9 měsíců	5,5 měsíců
Reaguje na jméno	9 měsíců	6,3 měsíců

2.1.2 Předškolní věk

Obraz nadaných dětí v předškolním věku je velmi různorodý a pestrý. Právě v tomto období je u mimořádně nadaných dětí často patrný nerovnoměrný vývoj schopností – tj. disproporce mezi vývojem jednotlivých složek osobnosti. Akcelerovaný vývoj v některých oblastech může být doprovázen různými vývojovými zvláštnostmi. Může se stát, že vývoj je u dítěte v některé oblasti zrychlený, v jiné se může rozvíjet v souladu s věkem a v další může být dokonce podprůměrný. Právě proto je zapotřebí hodnotit všechny oblasti dohromady a posuzovat nadané dítě komplexně (například při posuzování školní zralosti) (Havigerová et al., 2011).

Již v tomto období je možné u mimořádně rozumově nadaných dětí pozorovat jevy, které se svou kvalitou i kvantitou liší od průměrně nadaných dětí stejného věku. Ve věku pěti až šesti let jsou nadané děti schopné kopírovat obrázky a opisovat slova. Samozřejmě je možné setkat se i s vývojovými nevyrovnanostmi, a právě oblast grafomotoriky mohou mít nadané děti značně oslabenou oproti svým vrstevníkům.

Nadání v rozumové oblasti se u straších dětí předškolního věku projevuje schopností číst a počítat ještě před nástupem do školy. Tyto dovednosti jsou schopné se naučit na základě vlastní motivace a bez cíleného vedení dospělými (Havigerová et al., 2011; Laznibatová, 2007).

Jak již bylo zmíněno, v předškolním období bývá u rozumově nadaných patrný nerovnoměrný vývoj. Motorické schopnosti (jemná i hrubá motorika) a emočně sociální stránka osobnosti mohou v porovnání s rozumovými schopnostmi zaostávat. Často se setkáváme u nadaných dětí s intelektově-psychomotorickou nevyrovnaností vývoje, která se projevuje disproporcí ve formě časného a rychlého nácvičku čtení na jedné straně a obtížemi při grafomotorických projevech na straně druhé. To může vést až k negativním postojům dětí k nácvičku psaní (častější jev u nadaných chlapců než u dívek). Mezi další možné oblasti nevyrovnanosti vývoje u nadaných dětí patří disproporce mezi intelektovým a emocionálním vývojem. Může se projevovat například přehnanými obavami ze tmy, samoty, vyžadováním neustálé přítomnosti matky, což je vzhledem k věku dítěte nepřiměřené. Tyto projevy jsou znakem emocionální nezralosti (Havigerová et al., 2011).

Hříbková (2010a) uvádí, že se u nadaných dětí nejčastěji setkáváme právě s nepoměrem ve vývoji mezi jejich rozumovými schopnostmi, které mají v porovnání s vrstevníky rozvinutější, a mezi jejich psychomotorickým vývojem (nápadná pohybová neobratnost

dítěte, strach z pohybových aktivit, odpor k nim – k jízdě na kole, k hrám na dětském hřišti apod.) či vývojem emocionálním (na jedné straně dlouho přetrvávající přecitlivělost, neodpovídající věku dítěte – emoční nezralost a na druhé straně také výbuchy hněvu a agresivity). Avšak zároveň k této problematice autorka dodává, že ne u všech dětí s akcelerovaným vývojem se tyto problémy musejí nutně objevovat. Jejich intenzita závisí také na tom, do jaké míry se rodiče dítěti věnují, jak ho doma stimulují a jakým způsobem je podporováno v mateřské škole.

Nápadná může být i intelektově-verbální disproporce, kdy dítě nedokáže adekvátně verbalizovat svá přání a myšlenky, které jsou značně vyspělejší v porovnání s myšlenkovými pochody jeho vrstevníků. Takové dítě nebývá vnímáno jako nadané a v souvislosti s rozumovým nadáním o něm málokdo uvažuje. Kvůli tomu o něm vzniká neadekvátní představa a snižuje se šance, že bude rozvíjeno ve shodě se svým rozumovým potenciálem.

Dále rodiče nadaných dětí často v souvislosti s nimi mluví o problémech se spánkem. Děti vykazují značnou míru aktivity, vitality a zájmu o okolí, což vede k problémům s večerním usínáním a k odmítání odpoledního spánku doma i v mateřské škole. Spánek takové děti považují za „ztrátu času“ (Hříbková, 2010b).

Již během docházky do mateřské školy kladou nadané děti zvýšené nároky na pedagoga. Role pedagoga je velmi důležitá. Měl by k dětem přistupovat individuálně a dodržovat některá pravidla. Patří mezi ně například dávání dítěti najevo, že jeho nadání je žádoucí, podporování jeho kompetencí, dále je důležité nechávat mu volný prostor, nenutit jej do hry a respektovat jeho zájmy a vést ho k jejich prohlubování. V rámci rozvoje nadání by měl pedagog nabízet dítěti speciální rozšiřující úkoly, které by ho zaměstnaly a prohloubily jeho znalosti, schopnosti a dovednosti. Zároveň by neměl být opomíjen ani rozvoj emočně sociální stránky dítěte. V případě, že dítě projeví zájem, mělo by se podporovat při zapojování se do běžných dětských her a pohybových aktivit. Právě tyto činnosti mohou dítěti pomoci s rozvojem těch složek osobnosti, které má na nižší vývojové úrovni než schopnosti rozumové (Havigerová et al., 2011).

Nadané děti mají již v tomto věku tendence vyhledávat si k diskusi dospělé a vytvářet si kamarády mezi staršími dětmi. Rády vedou debaty o filozofických tématech, jako například o Bohu, smrti, vesmíru apod. Někdy nemusejí u rodiny pro tato témata nacházet pochopení, což může vést k ještě silnější potřebě vyhledávat kontakty mimo rodinu. Dále je pro tyto děti typické, že rády přesně formulují otázky a mají neobvyklou jakoby „dospělou“ mluvu, která je v kontrastu s jejich bezelstností, naivitou a častou emoční

nezralostí vzhledem k věku. V součtu tyto vlastnosti utvářejí specifický obraz o nadaných dětech (Hříbková, 2010b).

2.1.3 Mladší školní věk

Při vstupu do školy umí některé nadané děti číst, psát a počítat. Na zahájení školní docházky se těší a chtějí neustále získávat nové informace. Dispozice, schopnosti a celková intelektová kapacita nadaných dětí je jiná než u ostatních, a proto je zapotřebí s nimi pracovat jiným způsobem. O školních výkonech často nerozhodují skutečné výkony dítěte, nýbrž jeho sociální a emoční zralost. Nadané děti se již od mala projevují jako výrazné osobnosti s vlastním názorem, který je nezávislý na mínění ostatních. Na druhé straně za slabými sociálními kontakty a slabou komunikací často stojí sociální nezralost těchto dětí (Laznibatová, 2007). Další charakteristiky pro tento věk budou uvedeny v další podkapitole, jelikož se jedná o znaky, které lze pozorovat napříč různými věkovými kategoriemi, nejen v mladším školním věku.

2.2 Osobnostní a sociální charakteristiky nadaných

U nadaných dětí lze sledovat řadu pro ně typických projevů a charakteristik. Každá z charakteristik má relativně velké rozpětí a jsou vnímány jako vývojové (u některých nadaných dětí se mohou projevit v raných vývojových etapách, u jiných až v pozdějším období). Tyto nejtypičtější vlastnosti nadaných dětí zachycující především období školního věku. Uvedené charakteristiky jsou kombinací jednotlivých seznamů od autorů, kteří se věnují popisu projevů rozumově nadaných dětí (Havigerová at al., 2011; Hříbková, 2009; Portešová, n.d.-b).

2.2.1 Kognitivní charakteristiky a projevy

Většina rozumově nadaných dětí projevuje od brzkého věku neobvykle rozvinuté některé kognitivní funkce. V případě, že jsou dostatečně podněcovány a rozvíjeny, lze u těchto dětí pozorovat mimořádně rychlý vývoj právě v této oblasti. Pokud je tento přirozený vývoj potlačován nebo nepodporován, může dojít k tomu, že nadprůměrné schopnosti paradoxně vytvoří negativní sílu, která záhy začne působit proti jakémukoli učení a vzdělávání (Havigerová at al., 2011; Hříbková, 2009; Portešová, n.d.-b).

Rozumové charakteristiky

- Při vyhledávání informací samostatně používají encyklopedické zdroje a moderní technologie.
- Mají rozvinutou schopnost pracovat s abstraktními symboly (mnohem dříve než děti stejného věku). S tím souvisí i schopnost vidět a chápat zákonitosti, mají dobrý vhled do vztahu „příčina–následek“. Jsou schopné porozumět složitému materiálu prostřednictvím analytického zdůvodňování. Mají schopnost zobecňování a používání metafor.
- Identifikují nesrovnalosti, jsou vnímavé k existenci problémů.
- Mají rády strukturování informací a vytváření různých systémů (číselných, hodnotových, časových apod.).
- Jsou schopny správně a rychle zobecňovat.
- Mají vysoce rozvinuté kritické myšlení.
- Jsou zvědavé, mají potřebu porozumět tomu, jak věci fungují, jak pracují. Neustále se dotazují a dožadují se objasňování.
- K hodnocení svých a cizích výsledků činnosti používají vlastní kritéria.
- Nadané děti bývají schopny delší koncentrace pozornosti než ostatní děti stejného věku. Jsou schopny zaměřit se na problém po velmi dlouhou dobu, téměř jako dospělý.
- Charakteristická je pro ně bohatá slovní zásoba, správné užívání gramatiky a časně čtenářství. Dokážou brzy vytvářet komplikované větné konstrukce.

Tvořivé charakteristiky

- Mají bohatou fantazii a imaginaci.
- Během školních i mimoškolních aktivit projevují intelektuální hravost.
- Mají schopnost vytvářet originální myšlenky a v myšlení jsou velmi flexibilní. Jejich myšlení je obvykle přesné, organizované, ale není rigidní. Excelují ve schopnosti vnímat a přejímat alternativní způsoby řešení a okamžitě je uplatňovat v nových situacích. U některých dětí můžeme tuto schopnost pozorovat jen v určité oblasti (například slovní či matematické), u jiných se projevuje v mnoho různých oblastech.

Paměť

- Vyznačují se vynikající pamětí. Mají schopnost rychle si vybavovat naučená (slyšená, viděná, přečtená) fakta, dále mají rozsáhlé znalosti z různých oblastí a velkou zásobu informací o určitých specifických tématech. Jsou pozorní k detailům.

2.2.2 Nekognitivní charakteristiky a projevy

I tato oblast osobnostních charakteristik a vlastností nadaných dětí se dostala do centra zájmu v osobnostně-vývojovém přístupu k problematice nadání.

Motivační charakteristiky

- Obvykle je zdůrazňována převaha vnitřní motivace před vnější. Nadané děti často nepotřebují výrazně motivovat formou známek nebo pochval. Rády se učí, takže velkým potěšením a odměnou jim je právě rozumová aktivita.
- Jejich zájmy jsou rozmanité a neunavuje je duševní činnost.
- Nemají strach riskovat.
- Chování a jednání nadaných dětí je často řízeno vědomým cílem.
- Při vykonávání činností, které je zajímají, jsou vytrvalé.

Emocionální charakteristiky

- Bývají velice citlivé až přecitlivělé.
- Vyžadují vysokou míru emocionální podpory a emocionálního přijetí.
- V porovnání s vrstevníky působí jako emocionálně méně vyzrálé.
- Jsou impulzivní a při obhajování názorů se projevují expresivně.
- Všímají si estetické stránky věci.

Sociální charakteristiky

- Jsou velice aktivní a cílevědomé. Mají hluboké zájmy nebo mnoho zájmů. V oblasti, která je zajímá, chtějí mít komplexní znalosti.
- Od okolí vyžadují zvýšenou pozornost k jejich osobě a činnostem.
- Jsou rády organizátory skupinových her a aktivit.
- Mají vysoké či extrémně nízké sociální dovednosti a ve skupině často zaujímají extrémní pozice.
- Vadí jim autoritativní komunikace a mají tendenci k zpochybňování autorit.

- Kamarády si často hledají mezi staršími dětmi nebo mezi dospělými.
- Jsou citlivé na nečestné jednání dospělých a těžko nesou, pokud je dospělí neberou vážně.
- Mají výrazný smysl pro humor, kterému však nemusí spolužáci rozumět.
- Dokážou slučovat klíčové myšlenky nebo problémy humorným způsobem.

2.2.3 Charakteristiky učení a školní projevy

Do základních charakteristik učení a školních projevů rozumově nadaných žáků zařadili autoři následující:

- Poměrně dobře se adaptují v novém učebním prostředí.
- Preferují samostatnou práci před skupinovou. Mají výraznou schopnost pracovat samostatně a spoléhat se na vlastní způsob řešení. Jedná se o schopnost vytvářet vlastní myšlenková schémata a řešit předkládané problémy.
- Rády se učí pomocí manipulace s objekty a experimentací.
- Dokážou samostatně vyhledávat potřebné informace a orientovat se v nich.
- Upřednostňují problémové úlohy. Při běžných a velmi lehkých úlohách se nudí.
- Nemají rády mechanické a paměťové učení.
- Při učení využívají fantazii a představivost.
- Mají velké množství znalostí z rozmanitých oblastí.
- V oblasti zájmu přesahují jejich znalosti vyžadovaný rozsah i hloubku učiva.
- Jejich řeč je propracovaná a plynulá.
- Zaměřují se spíše na induktivní způsob učení a řešení problémů.
- Oddalují dokončení činnosti, pokud nejsou spokojené s jejím výsledkem. Mají snahu o dokonalé provedení práce.
- Jsou velmi sebekritické a nebývají spokojené se svým tempem a výsledky.
- Mívají pochybnosti o daném stavu, polemizují s učiteli.
- Rády prezentují své znalosti nebo dovednosti před třídou.
- Při vypracovávání zadaných úkolů pracují vlastním pracovním tempem. Mívají náskok před třídou.
- Zajímají se o řadu otázek, které mohou být nepřiměřené jejich věku (politika, náboženství, filozofie, otázky bytí, života a smrti, sexualita, ekologie apod.)

2.3 Typologie nadaných žáků

Nadané děti netvoří homogenní skupinu. Každé z těchto dětí je jedinečné a díky svým odlišným osobnostním charakteristikám, potřebám a chování lze nadané děti rozdělit do několika skupin, které se ale zároveň často navzájem různě překrývají. Učitel může mít ve třídě dítě, které se svými projevy může spadat právě do některé z níže uvedených skupin. Díky jejich znalosti může dojít k včasné identifikaci nadaného a následně ho lze adekvátním způsobem rozvíjet (Machů, Facová, & Orel, 2016; Stehlíková, 2016).

George Betts a Maureen Neihart (1988, cituji podle Stehlíková, 2016) vypracovali šest profilů nadaných dětí, které užívá i Národní asociací pro nadané děti a jsou podloženy mnohaletým empirickým výzkumem uvedené autorky. V rámci 19. celosvětové konference organizace World Council for Gifted and Talented Children, která se konala v roce 2011 v Praze, prezentovala vlastní revidovanou verzi typologie nadaných žáků. Nyní si uvedeme její upravenou a mírně rozšířenou verzi (Machů, Facová, & Orel, 2016; Stehlíková, 2016; Škrabánková, 2012):

1. Úspěšný nadaný

Tento typ nadaného žáka lze identifikovat dle jeho excelentních výsledků ve škole, podle testů inteligence, a i učitel ho ve škole dokáže poměrně snadno rozpoznat. Své schopnosti navenek projevuje a obecně je dospělými a vrstevníky přijímán jako nadprůměrný. Bývá oblíbený u učitelů a obdivován spolužáky a rodiči. Záleží mu na tom, aby se líbil učitelům a dostával dobré známky, což se pojí s jeho perfekcionismem a vysokou výkonností. Je konformní a podřizuje se svému okolí. Nerad riskuje, volí bezpečné činnosti a vyhýbá se riziku. Bývá úzkostný, závislý, sebekritický, cítí vinu z neúspěchu a zodpovědnost za ostatní. Má sklony ke skrývání svých pocitů. Rychle se začne nudit. Potřebuje především cítit pocit jistoty a bezpečí, systematicky povzbuzovat jeho odvalu k riskování a vést ho k osamostatňování se. Ve škole potřebuje zaměstnat tak, aby se nezačal nudit (zadávat mu složitější problémy k řešení a zrychlit tempo výuky). V rámci podpory ve škole mu lze také umožnit pracovat se staršími dětmi či mu dát k dispozici mentora/asistenta. Dále potřebuje povzbuzovat svůj rozvoj nadání, mít možnost si sám volit a vybírat a mít dostatek času na své koníčky.

2. „Utajený“ nadaný

Jedná se o typ nadaného dítěte, které skrývá své schopnosti. Je velmi plaché, tiché a nesmělé. Není si jisté samo sebou, je rozpačité, jeho sebevědomí je nízké stejně jako jeho sebeláska. Svě nadání odmítá, snižuje nebo znevažuje, aby nevybočovalo a bylo přijato třídním kolektivem. S věkem mění kamarády. Setkává se s pocitem, že ho okolí nutí vzdát se ctížádosti, cítí uje nesouhlas okolí s jeho cíli a úspěch pokládá za zradu své skupiny. Okolnímu dění se naprosto přizpůsobuje. Je schopno odolávat výzvám. Okolím je vnímáno jako někdo, kdo usmíruje, jako průměrně úspěšné, málo odolné, precitlivělé, křehké a jako někdo, kdo nechce příliš riskovat.

„Utajený“ nadaný potřebuje naučit vnímat své potřeby a emoce, pracovat na sebezpřijetí a na své sebelásce, pomoci vyrovnat se se svými vnitřními rozpory. Je zapotřebí vytvořit mu vstřícné prostředí pro vzdělávání, podporovat jeho rozvoj nadání, uznávat ho a umožnit mu setkávání s dalšími nadanými.

Tento druh nadání se týká zejména dětí z nižších sociálních skupin a vyskytuje se především u dívek. Toto nadané dítě je velmi těžké odhalit a zpravidla zůstává jeho nadání skryto. V testech inteligence se málokdy ukáže akademický úspěch „utajeného“ nadání. Z toho důvodu je dobré nebrat jej jako hlavní měřítko posuzování a spíše se zaměřit na jeho výkon při práci. Dalším vodítkem pro identifikaci bývají testy osobnosti a postřehy od rodiny nebo blízkého okolí.

3. Kreativní nadaný

Kreativní nadaný stále vymýšlí něco nového, rád experimentuje a má sklony k tomu začít se rychle nudit. Nemá rád pravidla a je pro něj obtížné přizpůsobit se pevnému školnímu systému. Má špatné pracovní návyky, je netrpělivý, neumí se moc ovládat a zůstat v klidu, má vysokou míru energie. K tomu se přidávají časté výkyvy nálad. Jeho sebevědomí je na nižší úrovni, je velmi citlivý a dělá mu obtíže kódovat sociální interakce. Opravuje učitele a jeho chování bývá konfliktní. Se svými vrstevníky může vstupovat do konfliktů. Je nekonformní a jeho zájem vyhovět očekávání okolí je nízký. Navenek svým chováním působí jako iritující, bojovník o moc a pravdu, mající problém s disciplínou. K identifikaci dochází na žádost vyučujícího či rodičů podle výkonů (v mimoškolních aktivitách) a pomocí rozhovorů. Učitelé (eventuálně i psychologové) mohou mít obtíže s identifikací jeho schopností, jelikož selhává v klasických didaktických, výkonových i

intelligenčních testech. V zadání mnohdy vidí hlubší souvislosti a nechce se omezovat pouze na jedno správné řešení.

Od svého okolí potřebuje přijetí, pochopení a naučit diplomatického a ohleduplného chování, jemnosti, sebeovládání a sebeuvědomování. Rodina by ho měla nechat věnovat se jeho koníčkům a zálibám, podporovat ho navzdory škole a podnikat společné aktivity. Ve škole by ho měli tolerovat, jednat s ním na rovinu a být vůči němu opravdový. Zároveň si stanovit jasná pravidla ohledně jeho chování.

4. *Nadaný s dvojitou výjimečností*

Nadané dítě s dvojitou výjimečností je takové, které je jednak výjimečně nadané, a navíc má nějaký handicap (fyzický, mentální nebo poruchu učení). Takové dítě má ve škole průměrné až podprůměrné výsledky, není schopné soustavně pracovat a může narušovat výuku. Ve škole je nespokojené a pociťuje frustraci. Potýká se se sociálními a emocionálními problémy, jeho chování bývá problematické. Je pro něj obtížné porozumět své těžkosti, má sklony k úzkostnému ladění a depresi. V porovnání s ostatními typy nadaných je nezralý. Pro tento typ nadaného dítěte je velice důležité, aby byla posilována jeho sociální kompetence a emocionální stránka jeho osobnosti. Ačkoli je rozumově vždy před svými vrstevníky, sociálně a emocionálně bývá oproti nim výrazně pozadu. Okolím je vnímáno jako divné, někdy i jako hloupé dítě se slabými schopnostmi. Bývá vnímáno jen optikou svého handicapu a okolí má pocit, že potřebuje pomoc. Ostatní děti se mu vyhýbají. K jeho identifikaci dochází pomocí odborníků na nadané, velkými rozdíly v subtestech WISC, formou rozhovorů nebo skrz jeho výsledky v určitých oblastech. Nadané dítě s dvojitou výjimečností potřebuje vyzdvihovat své silné stránky, rozvíjet zručnost a dovednosti, dostávat adekvátní rady a pomoc. Podpora ze strany rodiny by měla spočívat především v uznání jeho nadání, přijímání bez předsudků, v nabízení realistických výzev, podpoře při řešení školních věcí a v trávení času pohromadě při společných zájmech. Podpora ze strany školy by se měla zakládat především na možnosti zažít si úspěch v oblastech silných stránek dítěte a mít možnost trávit čas s jinými dětmi. U takového dítěte je také na místě uvažovat o umístění do třídy pro nadané, případně zvážit jeho přeložení do alternativního typu vzdělávání, které se zaměřuje na specifické poruchy učení.

5. *Autonomní nadaný*

Je to dítě samostatné, které nevyhledává pomoc okolí. Má dobré sebeovládání, sebevědomí, sebepřijetí, realisticky přijímá svá pozitiva i nedostatky. Dokáže se vyrovnat s neúspěchem a zklamáním. Je nadšené a dychtivé po vědění. Bez větších obtíží přijímá neúspěch a má dostatečnou vnitřní motivaci. V sociálních dovednostech je vyspělé, ke druhým je přijímající. U vrstevníků a dospělých je oblíbené a je obdivováno pro své schopnosti. Autonomní nadaný umí pracovat samostatně, je vytrvalý, klade si cíle. Je kreativní, umí riskovat a brání svá přesvědčení. Školu chápe jako nutnost a z předávaných informací se tam snaží získat maximum. Rádo rozvíjí své záliby a orientuje se na mimoškolní aktivity. Od druhých potřebuje znát názor na svoji práci, podporu v jeho snaze brát na sebe rizika, předkládat přiměřené výzvy a příležitosti. Rodina může takovéto dítě podpořit tím, že jej nebude příliš omezovat, dá mu dostatek času a prostoru pro jeho záliby a vášně, některé aktivity budou podnikat společně a dovolí mu se kamarádit se všemi věkovými kategoriemi. Podpora ve škole spočívá především v zrychlení tempa vzdělávání a v jeho obohacování. V rámci podpory ve škole je pro tento typ nadaného dítěte také přínosný styl výuky, kdy se jde při výkladu více do hloubky. Autonomního nadaného nerozvíjí časté opakování již pochopené látky a v rozvoji mu brání rutina. Učitel by mu neměl klást příliš omezení, měl by pro něj vytvořit dlouhodobou strategii vzdělávání. K jeho identifikaci nám pomáhají rozhovory, testy IQ a psychologická diagnostika, testy kreativity a ve škole jsou pro něj nápadné především dobré studijní výsledky a výkon.

6. *Nadaný „odpadlík“*

Tento typ nadaného žáka výrazně trpí v klasickém školském systému. Za rozhodnutím stát se nápadným negativním činitelem stojí nepochopení jeho talentu ze strany učitelů a kamarádů. Své názory dává jasně najevo prudkými emočními stavy, naprostou rezignací nebo vyrušováním v hodině. Často bývá v opozici. Nespolupracuje, nedělá domácí úkoly, obvykle mívá špatné známky a působí spíše jako průměrný až podprůměrný žák. Potýká se s kolísavou pozorností, dělá mu obtíže dotahovat práci do konce. Je kritický vůči sobě i druhým, spíše se od ostatních izoluje. Vrstevníci ho moc nepřijímají a dospělí na něj bývají naštvaní. Klade na sebe nerealistická očekávání. Má sklony k depresivnímu ladění, bývá přetížený a vyčerpaný, potýká se s návaly vzteku. Na

okolí působí jako rezignovaný, zasněný samotář. Bývá odmítán a ostatní se mu vysmívají. Jeho chování druzí vnímají jako nebezpečné a neposlušné. Takové dítě potřebuje individuální program, intenzivní podporu, poradenství a případně i alternativní styly vzdělávání. K jeho prospěchu by mu škola měla obohacovat vzdělávací program, přistupovat k němu individuálně, poskytovat mu možnost zkušenosti s výukou mimo třídu a dávat mu prostor pro diskuse spolu s komunikačními a prezentačními příležitostmi. Podpora ze strany rodiny by měla spočívat především v otevřené a přirozené komunikaci, v posilování jeho sebedůvěry, být mu oporou ve chvílích vzteku a neodsuzovat ho. Pro nadaného „odpadlíka“ je také důležité, aby jej rodina naučila brát vážně emoce, pocity a nepředstírat je. Zároveň takové dítě potřebuje i prostor pro odpočinek a dostatek klidu. Pro rozpoznání jeho nadání může napovědět neshoda mezi inteligencí a školními výsledky, nápomocné mohou být i jeho vynikající výsledky v mimoškolních aktivitách. Dále je třeba sledovat jeho školní prospěch z minulosti a doptat se bývalých učitelů. Při diagnostice je možné použít i test kreativity.

3. PROBLÉMY NADANÝCH DĚTÍ

Některé popisy nadaných dětí, které byly výše uvedeny v rámci kapitoly týkající se osobností a sociálních charakteristik nadaných, mohou mít negativní dopad. Nejčastěji se jedná o problém v oblasti osobnostní složky, problémy s učením a v sociálních vztazích. Výskyt jednotlivých problémů souvisí s věkem dítěte a jeho rodinným zázemím. Opět jde pouze o rámcový vhled do problematiky nadaných dětí a je třeba mít na mysli jejich individualitu. Nadané děti v převážné většině tvoří populaci, která se svými problémy nijak výrazně neodlišuje od běžné dětské populace (Hříbková, 2007).

3.1 Osobnostní problémy

Problémy z této kategorie jsou často výsledkem spolupůsobení protikladných vlastností nadaných upevnovaných nevhodným učebním a rodinným prostředím. U těchto dětí se velmi často setkáváme se zvýšenou senzitivitou až sklonem k přecitlivělosti na různé podněty a také na smyslové stimuly zahrnující například hluk, světlo apod. Nadané děti bývají často také vysoce citlivé na signály ke komunikaci. Nejsou tolerantní k nedokonalosti vůči sobě ani ostatním, což odráží jejich sklon k perfekcionismu. Na kritiku

reagují přecitlivěle, snadno se rozpláčou. Spouštěčem problémů jsou mnohokrát rodiče (případně i učitelé) nadaných dětí, kteří od nich stále očekávají stoprocentní výkonnost. A právě nerealistická očekávání a ctižádost rodičů na jedné straně, a obavy dítěte ze selhání spolu s jeho sklonem k perfekcionismu na straně druhé, jsou základním kamenem pro vznik neurotických problémů u dítěte. U nadaných dětí se také můžeme setkat s nízkou sebedůvěrou, negativním sebeobrazem a podceňováním se. Za vznikem negativního sebeobrazu tedy částečně stojí rodinné zázemí, špatné sociální vztahy a nepodnětné vzdělávací prostředí nadaných (Fořtík & Fořtíková, 2007; Hříbková, 2007).

3.2 Problémy v sociálních vztazích

Mezi často zmiňované problémy nadaných patří jejich obtíže v sociálních vztazích. Ve třídě mohou být od svých spolužáků separováni nebo bývají součástí kolektivu a zastávají dominantní pozici. Zaujímání těchto dvou pozic v sociální struktuře třídy jsou pro ně časté. Izolace se pojí s nízkou sebedůvěrou nadaného a často s jeho výrazně odlišnými zájmy, kterým vrstevníci nerozumí. Demotivace a nuda způsobená nevyužíváním intelektové kapacity a aplikování jednotlivého způsobu výuky může vést k dominantnímu až agresivnímu chování. Intelektuální kapacita dítěte začne být využívána nežádoucím způsobem.

Při komunikaci s těmito dětmi je efektivnější neautoritativní přístup a respektování jejich potřeb rovnoprávné komunikace. Vyhovuje jim racionální a „věcná“ komunikace.

Již bylo zmíněno, že mají tendenci vyhledávat si kamarády mezi staršími žáky a dospělými. Pokud dítě nemá možnost takové vztahy navázat a pěstovat, nastává problém, jelikož ztrácí možnost sociálního kontaktu s osobami, které mu vyhovují pro komunikaci. Jedním z důvodů, proč vyhledávají kamarády mezi staršími je ten, že je často spolužáci pro jejich odlišné zájmy v mladším školním věku nepřijímají. Jejich přecitlivělost se promítá i do sociálních vztahů. Jsou velmi zranitelní a bezbranní, pokud se ve skupině vrstevníků setkají s odmítnutím a kritikou (Hříbková, 2007).

3.3 Učební problémy

O tom, že i nadaní žáci se mohou potýkat s učebními problémy se příliš nehovoří. Kromě již zmíněných intelektově-psychomotorických nevyrovnaností a z toho plynoucích obtíží při nácviu psaní sem patří i další obtíže postihující učební oblast nadaných žáků (Hříbková, 2010a).

Rozumově nadaní žáci se během docházky do základní školy nemusejí příliš učit a snažit, aby učivo zvládali. Problémy pak mohou vyvstat v pozdějším věku na vyšším stupni školy, protože si nevytvořili studijní návyky. Dříve jim stačila jejich vynikající paměť a verbální schopnosti, což s přibývajícím náročností výuky už stačit nemusí.

Dále se u nadaných žáků setkáváme s problémem, který vzniká z jejich silné koncentrace na problém, který právě řeší a který je velmi zajímavý. Jsou-li nuceni úkol přerušit či skončit a věnovat se jinému, dávají důrazně najevo svoji nespokojenost. Sami si totiž určují kritéria, kdy už lze úkol pokládat za vyřešený. S tím souvisí také jejich jiné vnímání času a zacházení s ním – jsou schopni zapomenout na čas a nechat se unášet řešením nebo fantazií. Na vnějšího pozorovatele pak takovéto situace působí jako nepozornost a roztěkanost a chybně si je interpretuje, přesto, že ve skutečnosti jde o hluboké soustředění a úzkou koncentraci pozornosti.

Nemají rádi, když nevidí jasný pokrok v práci. Preferují individuální práci před skupinovou. Problém v tomto případě představuje jejich sklon k dominantnějšímu chování ve skupině, snaha prosadit svůj pohled na řešení úkolu, který nakonec řeší sami a ostatním ve skupině přidělí jen roli pomocníků. Nemají rádi rutinní a předvídatelné činnosti a odmítají určování práce a příkazy. Pokud nevidí v zadaném úkolu smysl, práci odmítají nebo pracují nedbale. Mají tendenci k panovačnému chování k učitelům i ke spolužákům. Často kladou choulostivé otázky, vyžadují zdůvodnění, proč se mají věci dělat určitým způsobem. Svými dotazy ovládají třídní diskuse. Mohou se dostat do pozice tzv. třídního šaška, což může narušovat vyučovací hodinu a rušit ostatní spolužáky od výuky (Fořtík & Fořtíková, 2007; Hříbková, 2007, 2009).

4. STEREOTYPY O NADANÝCH DĚTECH A VYSOKÉM POTENCIÁLU

Ohledně nadaných dětí existuje řada mylných předsudků, které vycházejí ze stereotypů a mýtů vztahujících se k vnímání a porozumění nadaným dětem. Ty mohou mít nepříznivý dopad nebo se mohou stát zdrojem nepochopení dítěte (Stehlíková, 2018). U nadaných dětí se již v brzkém dětství často objevují netypické a pro ostatní těžko pochopitelné schopnosti, vzorce chování a zájmů. Právě ty se nejčastěji stávají zdrojem oněch stereotypů.

Mezi nejčastější stereotypy ohledně nadaných dětí a vysokého potenciálu podle Stehlíkové (2018) patří tyto:

1. *Všechny nadané děti automaticky uspějí a budou šťastné, protože jsou nadprůměrně inteligentní.*

Vysoká inteligence nemusí ve všech případech hned automaticky znamenat úspěch a štěstí. Samozřejmě existuje mnoho nadaných dětí, které jsou skutečně spokojené a ve škole mají výborný prospěch a spoustu kamarádů. Na druhé straně jsou ale i takové nadané děti, které to mají opačně. Ve škole mají špatné, nebo dokonce i velmi špatné studijní výsledky, nemají téměř žádné kamarády, cítí se smutně, zažívají depresi spolu s pocity, že jejich život nemá moc smysl, a mohou zažívat i šikanu ze strany učitelů či spolužáků. Na podporu nadaného dítěte v jeho cestě ke spokojenosti a úspěchu dnes existuje mnoho metod a přístupů. Někdy je třeba jich využít, protože se k inteligenci štěstí automaticky nepojí.

2. *Nadané dítě je nadané proto, že všechno umí a všechno mu jde.*

Je celá řada nadaných dětí, které jsou víceméně harmonicky rozvinuty ve všech zásadních oblastech a v něčem nějak výrazně nezaostávají. Jsou chytré, šikovné, samostatné a cílevědomé. Pak je tu ale také další velká část nadaných dětí, jejichž vývoj je nerovnoměrný. Ten se projevuje tak, že jsou oblasti, ve kterých jsou tyto děti mimořádně a předčasně rozvinuté a dále tu jsou ty sféry, ve kterých zatím naopak zaostávají nebo v nich vysloveně nevynikají. Myslet si, že nadané dítě znamená dítě dokonalé, by bylo mylné a takový úsudek by mohl klást příliš vysoký tlak na dítě, který by ho mohl psychicky narušit.

3. *Všechny nadané děti si jsou podobné.*

Nadání nebo vysoký potenciál se pojí se strukturou osobnosti, kterou utváří a ovlivňuje prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, spolu se získávanými zkušenostmi a genetickými faktory. Je tedy rozhodně možné setkat se s dětmi zcela rozdílnými, které však spojuje jedna věc – vysoká inteligence (a citlivost). Můžeme se tak na jedné straně setkat s dítětem, které je flegmatické povahy, vyhledává sociální kontakt, je extrovertní a ve škole má na vysvědčení čtyřky. Na straně druhé je ale také možné narazit na jiné dítě, které je introvertní, studijně až vědecky zaměřené, velice citlivé, sociální kontakt nevyhledává a upřednostňuje před kamarády objevování tajů vesmíru, matematiky nebo fyziky. Přes všechny jmenované rozdíly ale u obou z nich IQ testy jednoznačně prokázaly inteligenční kvocient výrazně nad 130.

4. *Poznat, že jde o nadané dítě, je vždy prosté a jednoznačné.*

S přihlédnutím k předchozímu bodu je jasné, že rozpoznat nadané dítě nemusí být ani jednoduché, ani jednoznačné. Mnohdy bývá jeho vysoký potenciál na první pohled jakoby maskován. Dokonce i samy děti mívají tendence své nadání skrývat, aby působily jako běžné a průměrné (především dívky). Důvodem k diagnostice často bývá nějaká na první pohled viditelná porucha či syndrom (například hyperaktivita, porucha učení či porucha pozornosti) a možnost, že by se zároveň mohlo jednat o vysoký potenciál nebývá vůbec zvažována.

5. *Nadání znamená nadání intelektové.*

Pojem nadání je relativně široký, protože je definován jako vysoká úroveň schopností v jedné či ve více oblastech ve srovnání s vrstevníky. Zahrnuje jednak nadání rozumové, pohybové, manuální, ale i umělecké nebo třeba sociální. Stejně tak může jít o vysoký potenciál v emoční oblasti či v oblasti vnímání (percepce). Ve společnosti stále panuje stereotyp ohledně člověka s vysokým IQ, kterého si většina lidí představuje jako někoho intelektuálně zaměřeného, jako vědce nebo vynikajícího matematika. Jen málokdo je ochoten si připustit, že by člověk s vysokým intelektem mohl být také umělcem, sportovcem, kuchařem nebo třeba řidičem autobusu.

6. *Dítěti se ve škole nedaří v matematice, takže nemůže být nadané.*

Důvodů, které mohou stát za tím, že nadané dítě v daném předmětu nevyniká, může být celá řada a nijak nemusí souviset s jeho potenciálem. Někdy se stává, že dítě, které vyniká například v jazycích a jiných předmětech, ale matematika mu naopak nejde, není učitelem hodnoceno jako nadané. Taková hodnocení mohou mít nešťastné dopady, jelikož dítě s potenciálem chybně zařadí do jiné kategorie.

7. *Nadání je nemoc nebo handicap.*

Nadání nebo vysoký potenciál se neřadí mezi nemoci. Mezi osobami s psychickými poruchami je zhruba stejné procento lidí s vysokou inteligencí jako lidí z běžné populace. Být výjimečně nadaným není pro jedince vždy snadné a musí se vyrovnávat s různými riziky. Přesto by dotyčný neměl svůj dar či potenciál vnímat jako handicap.

8. *Nadané dítě se výborně učí a je studijní typ.*

Samozřejmě je vyšší inteligence jakýmsi lepším prediktorem pro dosažení vyššího vzdělání a skutečně se velká část nadaných dětí dobře učí. Přesto ale nelze jednoznačně předpokládat, že jakmile je dítě nadané, bude mít automaticky výborné studijní výsledky. Je spousta nadaných dětí, které učení vysloveně nebaví. Také je řada dětí s extrémní úrovní rozumových dovedností, které mají dokonce někdy i obtíže s porozuměním vyučované látky nebo toho, co po nich učitel žádá. Důvodem je neshoda mezi stylem podávaných informací ze strany vyučujícího a školského systému a mezi úrovní myšlení nadaného dítěte.

9. *Nadané dítě se samo nějak rozvine a není třeba cokoli dělat.*

Zajisté to může v některých případech platit, avšak obvykle se doporučuje dítěti vysvětlovat, jaké je a v čem se odlišuje od ostatních dětí. Je důležité vést nadané dítě k sebepoznání a sebezřetiví. Je podstatné pečovat o jeho vysoký potenciál, zároveň ale nezapomínat i na rozvoj tělesné a duševní stránky. Jedině tak se může harmonicky rozvíjet osobnost nadaného dítěte.

10. *Nadané děti a jejich rodiče nepotřebují pomoc a podporu.*

Stejně jako děti s handicapem, děti s poruchou autistického spektra nebo děti s různými nemocemi potřebují pomoc a podporu ze strany společnosti, tak ji stejnou měrou potřebují i rodiče nadaných dětí a nadané děti samotné. Není na místě se domnívat, že nadané děti jsou automaticky vždy bez problému, jelikož jsou nadané a chytré. I tyto děti občas tápou a nedokážou si pomoci. Stejně tak si nemusí vědět rady jejich rodiče ohledně výchovy. Případně i učitel se může dostat do situace, kdy neví, jak s takovým dítětem jednat a jak ho vzdělávat. V takových chvílích potřebují pomoci formou různých informací, sdílení, podporou ve vzdělávání či v osobním rozvoji apod.

11. *Nadané dítě je chytřejší než jiné děti.*

Nadané děti myslí, vnímají a cítí jinak. Leckdy se setkávají s narážkami ostatních, že jsou hloupé. Jejich myšlení je totiž tak komplexní, že mu nemusí druzí porozumět. Stejně tak nadané děti někdy nechápou jednoduché věci, které jsou každému jasné. Mohou spatřovat souvislosti mezi věcmi, které ostatní nevidí a jsou jim k smíchu. Děti s nadáním vyžadují specifický přístup a podporu stejně jako každé jiné dítě.

12. IQ testy dávají stoprocentní potvrzení nadání a vysoké inteligence.

Ačkoli jsou IQ testy dobrým nástrojem měření lidské inteligence, mají své slabiny a zároveň zajisté neměří všechny důležité aspekty lidské inteligence. Jejich místo v měření inteligence nemá být tímto vůbec zpochybňováno. Je však potřeba si uvědomit, že inteligence je potenciální kapacita, kdežto testy jsou jen jejím momentálním vyjádřením ve výkonu. Ten může podléhat vlivu mnoha vnějších i vnitřních faktorů. Dítěti, které je ve stresu, prochází psychicky náročným obdobím, má psychické obtíže či pociťuje zrovna úzkost, nedostatek motivace nebo sebevědomí, může klidně vyjít v IQ testu výsledek, který jeho inteligenci vůbec neodpovídá. Vliv na nižší skóre může mít i jiný druh přemýšlení nadaných a jejich snaha zasazovat věci do širších souvislostí u úkolů, které jsou orientované čistě na rychlost (subtest Kódování WISC testů). Testy inteligence jsou důležitým nástrojem pro určení nadání u dítěte, ale ne jediným. Je třeba zohlednit i další faktory a nevycházet jen z čísla, které nám vyjde v testu.

5. SEBEPOJETÍ NADANÝCH

Sebepojetí je představa o sobě samém neboli jak vidí jedinec sám sebe. Tvoří souhrn názorů na sebe sama, na své místo ve světě. Dále je souborem pocitů, kterými prožíváme spokojenost či nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé. Sebepojetí také znamená uvědomování si svých osobnostních charakteristik, které jsou často zkrácené nebo stylizované se záměrem vyvolat o sobě v druhých určitý dojem. Ze sebepojetí se vyvíjí charakter člověka (Hartl & Hartlová, 2004; Smékal, 2002).

Nabízela by se domněnka, že výjimečně chytré dítě bude sebevědomé, náležitě hrdé na své schopnosti a bude si jich plně vědomo. Jistě takové nadané děti jsou, ale je také řada těch, které trpí celou řadou sociálních a emocionálních obtíží, jejich sebepojetí je nízké, sebeobraz neadekvátní, podceňují se a mají nedostatečnou sebedůvěru (Konečná 2010; Stehlíková, 2018).

Jedním z uváděných důvodů nižšího sebevědomí u nadaných dětí může být perfekcionismus a vysoká náročnost, kterou na sebe tyto děti kladou (Piechowsky, 1997, cituji podle Stehlíková, 2018). Perfekcionismus je vysvětlován jako úsilí o dokonalý výkon nebo produkt, často s mimořádným smyslem pro detail a přesnost, leckdy je spojený s příliš vysokou sebekritikou a kritikou okolí (Stehlíková, 2018). Autorka

současně jako další příčinou, jež může stát za nižším sebevědomím, uvádí snahu nadaných „fungovat“ jako většina. To se jim ale občas nedaří a kvůli tomu o sobě pochybují. Jistou roli na zkresleném sebehodnocení sehrává i intuitivní způsob myšlení. Odpověď či výsledek přijde jakoby „sám od sebe“ a dítě má pak pocit, že k němu došlo bez nějaké námahy a přičinění.

Sebehodnocení se utváří na základě vlastních zkušeností, vztahů s druhými a posuzováním vlastního chování a jednání. Pro formování sebepojetí každého dítěte je důležitá zpětná vazba ze strany sociálního prostředí, které tvoří rodiče, vrstevníci a pedagogové. Nadaným dětem v porovnání s jejich vrstevníky trvá déle, než si zafixují hodnocení ze strany vnějšího prostředí. Tím pádem vznik a utváření sebehodnocení u nich pravděpodobně probíhá pomaleji, jak uváděl již Hoge a McSheffrey (1991, cituji podle Hříbková, 2009). Nepřiměřený sebeobraz se objevuje častěji u nadaných dětí, jejichž vysoká intelektová kapacita není orientována na konkrétní oblast zájmu. Za vznikem neadekvátního sebeobrazu může také stát nedostatečné sebezpoznání – tedy neschopnost rozlišit své silné a slabé stránky (Vendel, 1996, cituji podle Konečná, 2010).

Nadaný jedinec, jež ve škole selhává, mívá negativní sebepojetí. Naopak vysoce nadaný, výkonnostně silný žák, který překonává všechny překážky mívá o sobě vyšší mínění (Mönks & Ypenburg, 2002). Pro děti s nižší úrovní sebepojetí je vhodnější forma vzdělávání v heterogenních skupinách (děti s různou úrovní rozumového nadání). U žáků s vysokou úrovní sebepojetí se doporučuje vzdělávat je spíše v rámci homogenních skupin vrstevníků (děti na srovnatelné úrovni rozumového nadání). V takovémto sociálním prostředí je podporováno zdravější a realističtější vnímání vlastních schopností (Laznibatová, 2007).

V důsledku pocitů méněcennosti může nadané dítě podávat špatné výkony ve škole nebo být pasivní a kvůli tomu je pak mylně považováno za zcela průměrné.

Některé nadané děti jsou spojovány s pojmem imposter syndrom, což by se dalo přeložit jako syndrom podvodníka. V praxi to vypadá tak, že nadané dítě přisuzuje svůj úspěch vnějším okolnostem, náhodě, nečekanému štěstí, podpoře ostatních nebo třeba i tomu, že se nezúčastnili ti nejlepší, a proto byl jejich výkon oceněn. Děti trpící imposter syndromem nejsou schopné spojit úspěch se svou osobou a s jejími kvalitami. Pokud se jim něco naopak nepodaří, dávají onen neúspěch za vinu jedině sobě. Jde o chorobnou pochybnost o sobě samém a svých dovednostech. Jedinci trpící tímto syndromem nejsou schopni ocenit své zásluhy, nereagují na pochvaly a nevěří těm, kteří je chválí.

Nízké sebevědomí a sebepodceňování má negativní dopad na celou osobnost – rozumovou a pracovní výkonnost, vztahy a další. U dětí a dospívajících může docházet ke kompenzaci pocitů nízkého sebevědomí různými způsoby, mezi které často patří rezignace, racionalizace, případně i neurotické mechanismy ve formě somatizace či hypochondrie, vyhledávání adrenalinových sportů apod. (Stehlíková, 2018).

6. SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ NADANÉHO

Rodina, jakožto primární socializační činitel, a vrstevnická skupina nadaného dítěte představují zásadní činitele, které ovlivňují jeho vývoj. Velkou roli zde sehrává i učitel nadaného dítěte.

6.1 Rodina

Rodina sehrává významnou roli při rozvoji a formování každého dítěte. Pokud má být rozvoj dítěte všestranný a harmonický, potřebuje klidné, bezpečné, pozitivní rodinné zázemí a podporující rodinnou atmosféru. Rodina utváří postoje dítěte, jeho hodnoty, cíle, osobnost i charakter. Právě rodinné prostředí se na formování základní genetické vybavenosti podílí velice významnou měrou (Havígerová et al., 2011; Portešová, 2009; Škrabánková, 2012).

Rodinné prostředí zásadním způsobem ovlivňuje další akceleraci dítěte ve všech fázích dětství i dospívání. Je určující vývojovou determinantou, která rozhoduje o případném rozvoji nadání. Freeman (2006) během své longitudinální studie nadaných Britů zjistila, že mnoho z nich, kteří byli úspěšní v dospělosti, těžili ze situací, kdy byli oceňováni doma i ve škole. Zásadní pro ně bylo, že cítili podporu svého okolí v souladu s jejich touhou se učit, která vycházela z rodičovské hrdosti a z rozvíjení jejich individuality. Samozřejmě může mít rodina i negativní dopad na nadaného jedince, kdy může být zodpovědná za zpomalení nebo utlumení procesu rozvoje mimořádných schopností dítěte. Může posilovat jeho nesamostatnost, závislost na rodičích, na výkonu a na vnějším ocenění. Rodina také může být zdrojem stresu, který vzniká z nenaplněných rodičovských ambicí a očekávání (Rimm, 1986, cituji podle Portešová, 2009).

Pro zdravý vývoj nadaného dítěte je důležité, aby jeho rodina akceptovala jeho osobnost, měli společné zájmy a aby je spojovali společně prožívané zážitky. Důležité je také pozitivní posilování, podpora a víra rodičů ve schopnosti jejich dítěte. Jelikož těmto dětem často chybí pocit sounáležitosti a nejsou vždy v souladu se svým okolím, o to více

od své rodiny potřebují poskytování sociální i emocionální jistoty a pocitu bezpečí. Při výchově dětí neplatí stejné zákonitosti pro všechny. Výchovné přístupy je třeba volit s ohledem na osobnost dítěte (na jeho temperament, charakterové vlastnosti a vůli). Ve výchově nadaného dítěte je velmi důležitý způsob komunikace. Doporučuje se partnerský, tolerantní a otevřený způsob. Rodiče by neměli aplikovat direktivní a autoritativní metody (tzn. příkazy a napomínání). Výchovné přístupy rodičů k nadanému dítěti by měly být přijímající, chápající, tolerantní a demokratické. Mají totiž úzkou vazbu na sebehodnocení dítěte, jež je velmi podstatné pro uplatnění nadaného jedince v životě. Nadané dítě by mělo být v rámci výchovného působení neustále pozitivně stimulováno formou výzvy k aktivní spolupráci, kladením otázek a zdůrazňováním správných odpovědí. Také by mělo být vedeno ke speciálním zájmům, mělo by se mu otevírat nové a nepoznané a je dobré mu poskytovat větší míru volnosti. Pro jeho adekvátní rozvoj je důležité radovat se s dítětem, že se mu daří a podpořit ho, i když mu něco nejde a oceňovat jeho úsilí (nejen to zaměřené na výkon). Dítě potřebuje dostávat pocit, že je akceptováno takové, jaké je, že je důležité ono samotné, nikoliv jeho schopnosti a výkony. Je důležité, aby mu rodiče dávali najevo, že chápou jeho individuální potřeby (Havigerová et al., 2011; Laznibatová, 2007).

Příchod každého dítěte významně ovlivňuje dynamiku fungování rodiny a podstatně zasahuje do vztahů mezi jejími členy. Výchova nadaného dítěte je vysoce náročná a vyčerpávající pro rodiče, sourozence i další členy rodiny, a to po fyzické i psychické stránce (Laznibatová, 2007; Portešová, 2009). V rodinách s nadaným dítětem často dochází k zásadním změnám, což vyplývá z nutnosti přestrukturovat dosavadní fungování rodiny. Rodina se musí přizpůsobit tak, aby zvládla přijmout člena, který má takové způsoby chování, jež neodpovídají typickým rodičovským očekáváním (Coleman & Cross, 2001, citují podle Portešová, 2009). Péče o nadané dítě bývá velice náročná. V rodičích může narůstat pocit znepokojení, obav i bezradnosti, který je posilován mírou vnímané odlišnosti vlastního dítěte od ostatních dětí stejného věku. K tomu se přidávají již zmíněné časté problémy se spánkem, enormní kladení (pro rodiče mnohdy náročných) otázek, potřeba neustále pozornosti, vtahování rodinných příslušníků do svých zájmů, které okolí neshledává tolik zajímavými, tendence k intenzivním reakcím na všechno i všechny kolem sebe, ne příliš rozvíjející a pro ně neuspokojující obsah běžných školních osnov apod. (Portešová, 2009).

Aby rodiče nadaných dětí věděli, jak své dítě vhodně podporovat, jakým způsobem ho rozvíjet a usměrňovat jeho nadání a jak mu poskytovat bezpečné zázemí, potřebují informace a odbornou pomoc (Lazníbatová, 2007).

6.2 Vrstevnická skupina

Za jeden z nejdůležitějších úkolů v dětství je považováno navázání přátelství s ostatními dětmi. Kladné vrstevnické vztahy podporují kognitivní vývoj dítěte, zlepšují jeho sociální dovednosti, podílejí se na vývoji zdravého sebepojetí a utvářejí morální a sociální hodnoty (Hříbková, 2009). Pokud si nadané dítě najde vhodnou skupinu kamarádů, jeho sociální vývoj se může významně urychlit. Podstatné je nejen vytvoření osobního vztahu s jedním či více kamarády, ale také schopnost umět se začlenit do kolektivu, což může být pro nadané děti mnohdy značně náročné. Nadané děti jsou často nápadně odlišné od ostatních a po psychické stránce se rozvíjí velmi rychle. Takové dítě, které má „dospělé“ zájmy a výjimečné schopnosti, si hledá kamarády mezi svými vrstevníky velice obtížně. Jen těžko si nachází mezi stejně starými dětmi někoho, s kým by si mohl dle svých představ adekvátně popovídat a pohrát si. Z toho důvodu si hledávají rovnocenné partnery u starších dětí a dospělých. Starší děti však nemusejí mladší nadané dítě mezi sebe přijmout kvůli jeho emoční nezralosti. Odlišnost dítěte ohrožuje jeho sociální zařazení, především jeho přijetí spolužáky, proto je zapotřebí věnovat této skutečnosti přiměřenou pozornost. Právě ona odlišnost v uvažování nadaných dětí může vést k tomu, že vnímají okolí jako rušivé a uzavírají se do svého vlastního světa. Mohou nabývat dojmu, že jim okolí nerozumí a nepřijímá je kvůli jejich výjimečnosti.

V případě, že se dítěti v období raného či středního dětství podaří najít kamaráda v jeho věku, který je stejně nadaný, jako ono samo, může to pro něj znamenat zásadní a formující zkušenost. S pomocí takového kamaráda se může dítěti podařit přijmout, sdílet a porozumět pocitům, které vznikají z jeho odlišného vývoje (Havigerová et al., 2011; Martochová Dudová, Martoch, & Martochová, n.d.-a; Vondráková, 2005, cituji podle Havigerová et al., 2011).

Za významného činitele, v zapojení nadaného dítěte do třídního kolektivu, je považován učitel. Pokud najde nadaný žák porozumění a podporu u autority, pak má výrazně usnadněný proces zařazení se mezi vrstevníky. Naopak v případě, že se žákovi nedostane od učitele vhodné podpory, může začít tíhnout k průměrnosti, nebo naopak popírat autoritu učitele, mít příliš sebeprosazující postoj, být hyperaktivní apod. (Čermák & Turinová, 2005). Především v nižších ročnících je učitel nositelem postoje, který k

nadanému dítěti zaujmou i ostatní děti ve třídě. Měl by nadaného vnímat jako přednost a vhodným způsobem to předkládat jeho spolužákům (Havigerová et al., 2011).

6.3 Role učitele

Učitel sehrává velkou roli v životě nadaného žáka. Významným způsobem jej ovlivňuje a formuje. Vždyť je škola, hned po rodině, velmi důležitou a formující institucí, kde dítě tráví mnoho času. Často je to právě učitel, který dá podnět k diagnostice a následně se podílí na celé identifikaci nadaného žáka. Jeho práce tímto ale nekončí a z největší části je celkový rozvoj a podpora nadaného žáka právě na něm. Aby učitel mohl svoji práci odvádět dobře, je zapotřebí nejen pozitivního přístupu a motivace jeho samotného, ale také podpora širokého okolí. Tím jsou myšleni rodiče, vedení školy, legislativní rámce, celková organizace školství a systém vzdělávání budoucích pedagogů. Nadané dítě potřebuje erudovaného, otevřeného a empatického učitele (Stehlíková, 2018). Mezi nejčastěji uváděné rysy, které by měl mít učitel nadaných dětí jsou totožné s žádoucími rysy pro jakéhokoli dobrého učitele. Do seznamu žádoucích rysů obvykle patří dobré zdraví a dostatek životní energie, znalost vyučovaného oboru, široký přehled v příbuzných oborech, znalost psychologie učení, zručnost v používání různých vyučovacích metod, trpělivost, tvořivost, flexibilita a ochota pomáhat. Učitel nadaných dětí by k tomu všemu měl ještě navíc mít znalost o specifických potřebách a zájmech nadaných dětí (Nelson & Cleland, 1971). Stehlíková (2018) z novějších poznatků do seznamu vlastností ideálního učitele nadaného žáka přidává ještě nadšení a zapálenost do vyučovaného předmětu, chápavost a smysl pro spravedlnost, umění odpouštět, pravdivost, schopnost uznat svoji chybu a mít smysl pro humor. Dále by takový učitel měl umět naslouchat a měl by být empatický. Žáky by neměl stresovat ani ponižovat a neměl by v nich vyvolávat pocit viny, měl by si vážit žáků i sebe samého. Žáky by neměl kritizovat, ale měl by mluvit o chybách, které udělali. Měl by umět žáky ocenit a dokázat vyzdvihnout jejich silné stránky.

7. IDENTIFIKACE A DIAGNOSTIKA NADANÝCH DĚTÍ

Identifikace nadaných je proces vyhledávání dětí, které svým osobnostním potenciálem, dalšími předpoklady a chováním vyhovují požadavkům pro vřazení do speciální péče o nadané jedince. Identifikace se zaměřuje zejména na tzv. latentní talenty (potenciálně nadané), tedy na děti, které zatím nepodávají v dané oblasti vysoké výkony. Jedná se většinou o mladší děti, děti předškolního a mladšího školního věku, kde účelem identifikace je zjištění skrytých a silných stránek dětí – tedy „odhalit“ jejich nevyužívaný potenciál. Včasná identifikace bývá považována za nejefektivnější vzhledem k možnosti započít brzkou adekvátní péči o tyto děti (Hříbková, 2009; Olszewski-Kubilius, Limburg-Weber, & Peiffer, 2003). Odbornou diagnostiku v ČR provádějí pedagogicko-psychologické poradny. Diagnostika je zde realizována na žádost školy se souhlasem rodičů k vyšetření nebo se objednají sami rodiče.

Po diagnostice by měly být ve škole vytvořené podmínky pro vzdělávání dítěte, a to by mělo být zařazeno do adekvátního edukačního procesu (Hříbková, 2009; Machů, Facová, & Orel, 2016).

7.1 Etapy identifikace

Identifikace nadaných dětí je proces vyhledávání dětí, které svými předpoklady vyhovují zařazení do speciální péče o nadané a zpravidla sestává z několika etap.

1. *Nominace*

Nominací bývá obvykle první fází v procesu identifikace. V podstatě jde o navržení dítěte k bližšímu sledování, jelikož se svému okolí dle svého chování a dalších charakteristik jeví jako potenciální nadaný. Nominaci nadaného dítěte většinou provádí rodič, učitel, spolužák, vedoucí kroužku případně další osoby z okolí dítěte. V této fázi se používají běžné identifikační metody, jako pozorování, rozhovor atd. Pro výstupy z pozorování je možné použít tzv. nominační škály, což jsou vlastně výroky o znacích nadání, kde nominující na škále hodnotí jejich úroveň. Nominační fáze může také probíhat paralelně s metodami screeningu, pokud se například škola či školka rozhodne plošně zmapovat nadání dětí ve své vzdělávací instituci. Poté může současně probíhat screening i nominace učiteli a rodiči. (Fořtíková, 2009; Machů, Facová, & Orel, 2016).

2. Screening

Jedná se o hromadné mapování schopností dětí pomocí plošných nástrojů měření. Používají se subjektivní (nominační dotazníky, behaviorální škály) a hromadně administrovatelné psychologické screeningové testy. V takovém případě se často používají například Ravenovy progresivní matice (u předškolních a mladších školních dětí jejich barevná zjednodušená varianta) (Fořtíková, 2009).

3. Individuální vyšetření a hloubková pedagogická diagnostika

Vlastní diagnostiku nadání provádí v České republice školské poradenské zařízení, přičemž individuální vyšetření probíhá povětšinou v pedagogicko-psychologické poradně. Vyšetření se skládá z psychologického a speciálně pedagogického posouzení. Pod tuto fázi může spadat i posouzení klinickým specialistou, popřípadě u psychosomatických problémů je dobré mít posudek i od praktického lékaře. Pro tuto část je důležité také vyjádření školy, které mapuje úroveň školních vědomostí a dovedností dítěte (Fořtíková, 2009; Machů, Facová, & Orel, 2016).

4. Navazující opatření pro vzdělávání, volný čas a výchovu

Identifikace a specifikace nadání dítěte by postrádala smysl, pokud by nebyly navázány na změny ve způsobu jeho vzdělávání. Lze upravit obsah učiva nebo zvolit individuální vzdělávací plán pro všechny výukové předměty. Doporučení odborníků může totiž obsahovat i návrhy ohledně kompenzace rozumových potřeb formou vhodných zájmových činností, vyhledání dalších odborníků, specializovaných pracovišť či středisek volného času, kde by se nadané dítě mohlo realizovat (Fořtíková, 2009).

7.2 Identifikační a diagnostické metody

Vzhledem k tomu, že nadání může v průběhu života kulminovat, je důležité, aby se diagnostika dítěte pravidelně opakovala a sestávala z více metod, které se navzájem doplňují a pomáhají k dotvoření komplexního obrazu o nadání dítěte. (Machů, Facová, & Orel, 2016).

1. Psychologické metody

Psychologická diagnostika mimořádného nadání by měla zahrnovat více použitých metod, aby její výsledek mohl být přesnější a komplexnější.

Jako jedny z prvních metod, které by měly v ideálním případě při diagnostice potenciálního nadaného dítěte proběhnout, je zjištění *rodinné anamnézy* a provedení strukturovaného *rozhovoru* s žákem, rodičem a učitelem. Informace od osob, které dítě dobře znají, pomáhají k dotvoření obrazu o dítěti. Vyšetření tedy psycholog zpravidla začíná s rodičem a společně mapují rodinnou anamnézou, pomocí které zjišťuje základní rysy rodinného prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, zázemí a možnosti, jež rodina dítěte poskytuje a mapuje také deklarované výchovné problémy, se kterými rodiče nadaného dítěte přicházejí (Machů, 2005). Mezi nejčastěji užívané psychologické metody patří *skupinové a individuální testy inteligence*. Obvykle se doporučuje administrovat skupinové testy v prvním identifikačním kroku a individuální použít v dalších fázích.

Mezi nejpoužívanější individuální testy inteligence v naší republice, ale i ve světě, patří Wechslerova inteligenční škála pro děti (WISC-III), Stanford-Binetův inteligenční test a Woodcock Johnson test, které zadává psycholog. (Hříbková, 2009; Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, n.d.; National Association for Gifted Children, n.d.; Post, 2015;). Individuálně zadávané inteligenční testy obsahují subtesty, které měří různé oblasti poznávacích schopností (například paměť a pozornost). Vyžadují zapamatování si určitých prvků, porozumění logickým vztahům mezi nimi, schopnost nalézt podobnosti a použít analogická pravidla při odhalování jiného vztahu. Dále lze díky těmto náročnějším a strukturovanějším inteligenčním testům získat informace o pozornosti, percepci, paměti, představivosti a předvídavosti. Náročnost úloh se obvykle stupňuje s přibývajícím věkem řešitele. Testy vyžadují použití různých strategií myšlení jako představivost, abstrakce, generalizace atd. Sečtení skóre z jednotlivých subtestů tvoří obecný IQ skóre. Za minimální hranici rozumového nadání je obvykle považováno IQ 130 (Stehlíková, 2018). Tuto hranici pro mimořádný intelekt, který musí jedinec splnit ve standardizovaném inteligenčním testu, přijala i mezinárodní společnost Mensa sdružující nadprůměrně inteligentní jedince (Fořtíková, 2009). Výsledky z jednotlivých subtestů dávají často ty nejužitečnější informace o schopnostech dítěte a o jeho silných a slabých stránkách. Důležité jsou především v situacích, kdy je profil schopností nerovnoměrný. I z toho důvodu je vhodnější subtesty interpretovat samostatně a celkovou hodnotu IQ brát jen rámcově. Proto je vhodnější mluvit o určitém rozpětí než o jedné konkrétní hodnotě. Výsledek měřených schopností dítěte je

ovlivněn řadou faktorů. Samotná administrace testu může dítě stresovat, jelikož v poměrně krátkém čase musí podat co nejlepší výkon. Dále skóre v testu závisí na aktuální náladě dítěte, jeho pozornosti, úrovni fyzického pohodlí a na povaze vztahu s psychologem provádějícím testování (Machů, 2005; Post, 2015). Stehlíková (2017) ze své praxe s mimořádně nadanými dětmi uvádí další postřehy ohledně testování nadaných. U některých úloh subtestů se stává, že nadaným dětem připadají pokládané otázky příliš snadné, nudné a nezajímavé. Někdy jim nedojde, že pokládaná otázka je skutečně tak jednoduchá a neskrývá se za ní nic složitějšího. Jde jim o detail a přesnost, hledají následky a účel. Může se stát, že nerozumí tomu, co se po nich chce, zapochybují, dostanou úzkost, že nedokážou správně odpovědět a znehybní. Další úskalí pro ně představuje subtest Kódování z testu WISC-III, který je postaven na čistě mechanické rychlosti bez přemýšlení. Ačkoli mají nadané děti rychlé myšlení, rychlejší vedení nervového vzruchu a jejich neuronová síť je výkonnější, tak ne u každého takového dítěte to funguje při mechanických a rutinních úkolech, které nevyžadují přemýšlení (Haier & Jung, 2007, cituji podle Stehlíková, 2017). Nadaní nepracují jako roboti, automaticky a mechanicky, a proto se u nich při vyplňování číselných řad, které jsou postavené na zapamatování a co nejrychlejším opakování a obohacování, může objevit horší výsledek než u průměrně inteligentních dětí (Terrassier, 2016, cituji podle Stehlíková, 2017). Poradenští psychologové se někdy během testování nadaných setkávají s tím, že jim děti během některých úloh říkají, aby je přeskočili, že je to nudné, že je to nebaví nebo dokonce i odmítají odpovídat. Samozřejmě to není pravidlem a některé děti testy baví. Výkon je u nadaných dětí silně provázán s motivací, citovým zaujetím a pocitem smysluplnosti.

Za hlavní problém během užívání testů je považována jejich konstrukce, která je navržena na testování průměrné populace a ve vyšších pásmech inteligence nemá citlivější rozlišení. Proto je při interpretaci výsledků nutná opatrnost a brát všechny tyto možné faktory v potaz (Machů, 2005; Stehlíková, 2017).

Další užívanou metodou k vyhledávání nadaných, ze skupiny psychologických metod, jsou *testy kreativity*. Zjišťují tvořivé schopnosti, které hodnotí a odhalují úroveň nápadů, jejich rozmanitost, originalitu a celkové zpracování. Postihují tedy divergentní myšlení. Mezi nejznámější standardizované testy se řadí Torranceho figurální test kreativního myšlení, Christensen-Guildfordův test, Wallach-

Koganova kreativní baterie, Test vzdálených asociací a starší test Kreatos (Hříbková, 2009; Svoboda, Krejčová, & Vágnerová, 2015).

Za důležité údaje při identifikaci nadaných jsou považovány informace o motivaci, jakožto o důležitém předpokladu pro podávání dobrých výkonů. K jejich získání slouží *motivační dotazníky* (u skupinové fáze identifikace) *nebo motivační rozhovor* (individuální fáze). Během analýzy motivace se doptáváme i na zájmové činnosti dítěte. Zaměřujeme se i na osobnostní charakteristiky a vlastnosti, včetně sociálních a komunikačních dovedností (Machů, Facová, & Orel, 2016; Hříbková, 2009).

Do procesu identifikace se zařazuje i *analýza výsledků pedagogické diagnostiky* učitelů. Ta je zaměřená na různé charakteristiky osobnosti dítěte a na jeho projevy v chování, na zjišťování jeho specifické práce s učivem a strategie myšlení (učební a kognitivní styly). Využít se k tomu mohou i *posuzovací škály*. Projevy chování podle těchto škál posuzují učitelé, rodiče a další osoby, jež jsou s dítětem v častém kontaktu (Machů, Facová, & Orel, 2016; Hříbková, 2009).

2. *Pedagogicko-psychologické metody*

Metody a postupy spadající do této kategorie jsou již výrazně zaměřené na dítě ve školním prostředí a při školní práci. Jejich úkolem je zjišťovat vzdělávací efekty a specifčnost postupů žáka při řešení různých úkolů. Jednou z využívaných metod je *rozbor portfolia*. Portfolio je soubor nejrůznějších produktů činnosti dítěte, které bylo vytvářeno v průběhu určitého období. K rozboru portfolia je zapotřebí pedagogického i psychologického hlediska. Proto se tato metoda vyskytuje i u pedagogických metod. Velmi důležitou metodou je *pozorování žáka* ve školním prostředí, především během učení. Zaměřujeme se na jeho poznávací strategie, které používá při řešení úkolů (učební, paměťové aj.), pozorujeme jeho kognitivní a učební styly. To samozřejmě nelze bez *rozhovoru* s žákem během řešení nebo ihned po řešení úkolů. (Hříbková, 2009; Machů, 2005).

3. *Pedagogické metody*

Pedagogické metody tvoří součást baterie identifikačních a výběrových metod a patří do něj celá řada postupů. Jejich užití závisí na druhu nadání a na zvolené vyhledávací strategii. Role *učitele* je v procesu identifikace nadaných považována za klíčovou a jde pravděpodobně o nejstarší používanou metodu k vyhledávání

těchto dětí. Mnohdy záleží pouze na učiteli zda (a jakým způsobem) na dítě upozorní. Tato role je podstatná především na prvním stupni základní školy, kdy může dojít k časnému odhalení nadání a k následnému nastavení adekvátní péče o nadaného žáka. O spolehlivosti této metody se ale pochybuje kvůli tomu, že její výsledky mohou být subjektivní a závislé na informovanosti učitelů o problematice nadaných žáků. Proto je velmi důležité, aby byli učitelé s touto problematikou detailně obeznámeni, již během svého studia a byli schopni rozpoznat charakteristické projevy chování nadaných právě ve školním prostředí. Někteří autoři uvádějí, že učitel dovede být spolehlivým identifikátorem nadání žáka díky své dlouholeté zkušenosti (Hříbková, 2009; Machů, 2005; Tirri, 2001, cituji podle Hříbková, 2009).

Pozorování je jednou z velmi důležitých pedagogických metod, jež slouží k identifikaci nadaných a k pedagogické diagnostice. Pomůckou pro záměrné pozorování, a k zvýšení spolehlivosti hodnocení učitelů a rodičů, se staly **posuzovací škály**. Obsahují otázky týkající se charakteristik a projevů žáka ve školním prostředí, které se vztahují k fenoménu nadání. K této metodě je však potřeba přistupovat opatrně, jelikož sledované charakteristiky nemusejí být spolehlivým identifikátorem nadání a zároveň jde o vysoce subjektivní metodu. Projevy chování pomocí posuzovacích škál mohou posuzovat i **spolužáci** potenciálního nadaného. Využívá se toho zejména při potřebě získat informace o sociálních dovednostech žáka, jeho vůdčích a organizačních schopnostech. Tato varianta se ale užívá spíše u dětí staršího školního věku (Hříbková, 2009).

Dalším zdrojem informací o dítěti mohou být výsledky **didaktických testů**, které zachycují úroveň vědomostí a dovedností dítěte z určité oblasti, předmětu nebo tématu a patří mezi velmi rozšířenou pedagogickou metodu při výběru nadaných. Umožňují především porovnávat výsledky vzdělávacího procesu v různých předmětech mezi jednotlivými školami (Hříbková, 2009).

Během fáze nominace je možné při identifikaci nebo při výběru orientačně použít školní známky a provést rozbor školní klasifikace. Úskalí této metody spočívá v individuálně nastaveném systému hodnocení každého učitele a v tom, že nadaní a tvořiví žáci nemusí vykazovat výborné studijní výsledky (Dacey & Lennon, 2000; Hříbková, 2009).

Analýza produktů činnosti a posuzování pomocí rozboru portfolia je další metodou identifikace nadaných, která zachycuje stav a vývoj dítěte v delším

časovém období. Během analýzy prací je možné odhalit druh schopností a pomocí srovnávání zjistit, jestli se nadání stále rozvíjí nebo zda naopak stagnuje (Machů, 2005).

Jako další z pedagogických metod, která může přispět k identifikaci nadání nebo jako výběr talentů, slouží informace o účasti na soutěžích a dobré umístění těchto dětí ve vyšších kolech (regionální, celostátní a mezinárodní kola).

Role rodičů, učitelů a spolužáků je při vyhledávání nadaných velmi důležitá. Jejich údaje a vyjádření k nadaným dětem je třeba vnímat stejně vážně jako údaje získané psychologickými metodami. Jejich velká výhoda spočívá v dlouhodobějším pozorování dítěte a při různých situacích, což psycholog během vyšetření nezajistí. Samozřejmě ale závisí na schopnosti učitele využít získané informace z pozorování žáka, na jeho osobních zkušenostech, postojích a také na jeho angažovanosti v učitelské profesi (Hříbková, 2009).

8. MOŽNOSTI ROZVOJE A ZPŮSOBY PRÁCE S NADANÝMI DĚTMI

Vytvoření navazujících opatření pro vzdělávání nadaného žáka je jednou z etap identifikace. Nadání pro rozvoj svého potenciálu potřebují odbornou podporu a vedení. Již Benjamin S. Bloom (1985), známý pedagog, podotkl, že i přes vrozené charakteristiky či nadání tyto děti nikdy nedosáhnou extrémní úrovně svých schopností, pokud jim nebude poskytován systém dlouhotrvající intenzivní podpory, vzdělávání, výchovy a tréninku. I přes veškeré snahy školy a učitelů není v jejich silách a možnostech, aby v rámci běžného vyučování naplnili vzdělávací potřeby mimořádně nadaných žáků. Proto jsou mimořádně nadaným dětem upravovány vzdělávací obsahy a jsou jim nabízeny mimotřídní programy, které by odpovídaly jejich vysokým schopnostem a adekvátním způsobem by je rozvíjely (Fořtíková, 2009).

Nadaným žákům a péči o ně je věnována Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Školský zákon jednoznačně zakotvuje princip a práva na individuální přístup k žákům a zároveň ukládá brát ohled na vzdělávací potřeby jednotlivců. Uvedené právní předpisy stanovují povinné podmínky všestranného rozvoje nadaných žáků (Martochová Dudová, Martoch, & Martochová, n.d.-b). Pojetí a systém péče o mimořádně nadané u nás na ZŠ vymezuje Rámcový vzdělávací program (Řídicí výbor k Inkluzi (Ministerstvo školství, mládeže a

tělovýchovy), 2017). Jde především o tři základní možnosti práce s mimořádně nadaným žákem, jež vycházejí z jeho individuálních potřeb a mají základ ve vyjádření pracovníka pedagogicko-psychologické poradny, školy a rodiny dítěte. Nyní budou pouze vyjmenovány a dvě nejpoužívanější metody budou dále více rozebrány v další podkapitole (Martochová Dudová, Martoch, & Martochová, n.d.-b) Patří sem **vytvoření individuálního vzdělávacího plánu**, který zahrnuje kvalitativní a kvantitativní změny ve všech složkách aplikovaného edukačního programu. Obohacení se týká obsahu učiva, procesu, produktu, prostředí a hodnocení. Má pomoci zkvalitnit proces vzdělávání nadaného žáka. Individuální vzdělávací plán je schválen ředitelem školy a obsahuje písemné doporučení školského poradenského zařízení (Machů, Facová, & Orel, 2016). Další možnosti představují **obohacování učiva** (neboli enrichment varianta) a **akcelerace vzdělávání žáka**.

Škola (potažmo učitel) a nastavené metody sehrávají obrovskou roli ve vzdělávání nadaných. Pro rozvoj nadání však nestačí jen školní osnovy. Podporující rodina a mimoškolní aktivity mají také svůj velký podíl v otázce rozvoje a podpory nadaných. Rodina by nadaným dětem měla poskytovat stimulující prostředí a vést dítě ke zvědavosti. Právě díky aktivitám, které dítě podniká se svojí rodinou či v rámci mimoškolních aktivit, může doplnit své poznatky o tu část, kterou mu škola není schopná nasytit a posilovat tak své silné i slabé stránky.

8.1 Úprava obsahu výuky

S přihlédnutím ke specifickým požadavkům na obsah vzdělávání pro nadané žáky je nutná modifikace náplně výuky. Z toho důvodu se učivo akceleruje a obohacuje. Pojmy akcelerace (urychlení) a obohacení (enrichment) patří mezi základní principy a programy pro nadané žáky, které zmiňuje i školská legislativa (viz výše). Typ vzdělávacího postupu rodiče vždy konzultují s učitelem a psychologem. Jeho volba je odvislá od současného profilu schopností, osobnosti a samozřejmě od adaptačních, sociálních a emocionálních charakteristik dítěte. V českých školách se využívá především tzv. přechodných forem mezi oddělováním (tzn. zařazení dítěte do speciální školy pro nadané) a úplnou integrací (nadané dítě zůstává ve své běžné třídě a učitelé se mu speciálně věnují). Níže uvedené varianty se v praxi často vzájemně kombinují a nelze je od sebe striktně oddělit. Důvodem je skutečnost, že akcelerace může být pro dítě současně obohacující a obohacování může zase vést k urychlení v jiné oblasti. Za základní varianty vzdělávání nadaných žáků z

hlediska obsahu jsou považovány tyto postupy (Hříbková, 2009; Machů, Facová, & Orel, 2016):

1. Akcelerační varianta (urychlující varianta)

Akcelerace umožňuje rychlejší postup ve vzdělávání. Jejím cílem je vytvoření takových změn ve vzdělávacím obsahu pro nadané, které budou mít vliv zejména na délku vzdělávání a většinou povedou ke zkrácení běžné školní docházky.

Rozlišují se dva druhy akcelerace. Prvním z nich je tzv. **vnitřní akcelerace**, která se uskutečňuje v rámci třídy urychlením obsahu pomocí snížení opakování, vynecháním příliš jednoduchých úloh nebo přeskočením známých částí učiva. V takto ušetřeném čase se nadané dítě věnuje učivu, ke kterému se většina třídy dostane po nějakém časovém odstupu. Druhým typem urychlující varianty je tzv. **vnější akcelerace**. Ta se naopak týká vnějšího uspořádání podmínek pro vzdělávání. Mezi nejznámější patří *předčasný nástup do školy*, kdy kognitivně a sociálně zralé dítě nastoupí do prvního ročníku základní školy před dosažením šesti let věku. V případě, že dítě zvládá požadavky učiva prvního ročníku, je mu umožněno *začít školní docházku od druhého ročníku*. Pokud dítě ovládá učivo daného předmětu nebo předmětů, může opakovaně během školní docházky *přeskočit v jednom nebo ve více předmětech ročník* a na tyto předměty tak dochází do vyšších ročníků. Mezi další varianty patří *docházení na výuku určitého předmětu na vyšší stupeň školy*, *možnost ukončit výuku daného předmětu za kratší dobu* nebo *zhuštění ročníků* (absolvování dvou ročníků v jednom školním roce). Jako další možnosti se nabízí i varianta *výběru náročnějších volitelných předmětů* či *vytvoření individuálního vzdělávacího plánu v předmětu*, v němž žák vyniká. Spojující myšlenkou akceleračních programů je úprava kurikula nadaným žákům tak, aby umožňovaly rychlý postup v jednom, v několika, případně ve všech předmětech. Předpokladem je, že nadaní žáci jsou kognitivně akcelerovaní a jsou schopni řešit úkoly na vyšší úrovni obtížnosti než ostatní žáci stejného věku. Další předpoklad je rychlejší tempo nadaných při řešení problémů v porovnání s jejich vrstevníky.

2. Enrichment varianta (obohacující varianta)

Cílem enrichment varianty je obsah učiva rozšířit, obohatit a prohloubit jej nad rámec běžně aplikovaných učebních osnov. Nadaný žák nepostupuje v učivu

rychleji než ostatní spolužáci, ale jeho obsah učiva je upraven tak, aby za stejnou dobu zvládl více látky. Obohacení spočívá v nabídce rozšířeného kurikula, které svými prostředky dokáže naplnit individuální vzdělávací potřeby nadaných žáků. Děje se tak především skrz rozvíjení vloh a zájmů dítěte. Enrichment varianta se snaží podpořit tvořivé myšlení, schopnost řešit problémy, používat vyšší úroveň myšlení a napomáhat k rozvoji samostatnosti, iniciativy a sebekontroly. Vzhledem k tomu, že povětšinou se tato varianta vzdělávání nadaných realizuje v běžných třídách a nadaní zůstávají jejími kmenovými členy, vytváří se tak prostor pro výchovu těchto dětí v podmínkách, které jsou bližších reálnému sociálnímu prostředí. Mezi obohacující organizační formy patří například *samostudium, projektové vyučování, skupinové vyučování, účast na výuce ve vyšším ročníku, přítomnost pomocníka* (konzultanta učitele ve třídách), *výběr náročnějších volitelných předmětů* nebo *výuka podle individuálního vzdělávacího plánu*. Mohou probíhat i formou mimoškolních aktivit dětí (zájmové kroužky, minikurzy, speciální programy jiných institucí aj.).

Obsah pro děti mladšího školního věku je orientován spíše globálně s cílem zvýšit všeobecnou informovanost dětí. Pro děti staršího školního věku jsou již připravovány programy zaměřené na daný předmět nebo tematiku s cílem umožnit a zprostředkovat žákům hlubší vhled do příslušné oblasti. Důraz je u obohacujícího vyučovacího procesu kladen na kreativní řešení problémů, rozvoj strategií myšlení a strategií k plánování řešení úloh, má přispívat ke kreativní produkci žáků a rozvoji jejich metakognice.

8.2 Úprava hodnocení

Významnou a nedílnou součástí, kterou musí učitel v rámci edukačního prostředí zastávat, je hodnocení. Hodnocení žákovi poskytuje potřebnou zpětnou vazbu a posiluje vytváření zdravého sebeobrazu. Učitel by měl při hodnocení nadaných žáků přihlédnout k jejich výrazným specifickým, které ovlivňují hodnocení i sebehodnocení. K těmto specifickým patří sklon k perfekcionismu, netolerance k selhání, výrazný smysl pro spravedlnost a dodržování pravidel, extrémní postavení ve skupině, vysoká očekávání okolí a vysoká míra vnitřní motivace. Dále by měl učitel zohlednit specifika, která ovlivňují žákovy výkony. Mezi ně patří například disproporcionální asynchronní vývoj, upřednostňování obsahu před formou, uplatňování vlastních způsobů řešení bez zdůvodňování postupu řešení, vytváření složitých řešení u jednoduchých úloh a nalézání

souvislostí tam, kde je ostatní neobjeví. Z těchto důvodů je velice důležité, aby při hodnocení nadaného žáka byl uplatňován individuální přístup. Hodnotit pouze jeho vlastní výsledky, neporovnávat jeho výkony s ostatními. Nadaný žák potřebuje, aby učitel podporoval jeho iniciativu a originalitu a také aby akceptoval jeho různé způsoby řešení. Učitel nadaného žáka by měl být při hodnocení flexibilní. Důležitá je také pozitivnost a zásady diskretnosti. Hodnocením by měl učitel dítěti pomoci s vytvářením adekvátního sebehodnocení a formováním reálných postojů žáka k jeho výkonu a k sobě samému. Jako vhodnější způsob hodnocení se, vzhledem k uvedeným specifickým, jeví verbální způsob hodnocení, případně průběžný grafický, před běžnou klasifikací (Škrabánková, 2012).

9. SHRNU TÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE

Předchozí kapitoly byly věnovány tématům, které se týkají rozumově nadaným dětem a tvořily teoretický základ pro praktickou část. Po úvodním vymezení nadání z teoretického pohledu byla pozornost zaměřena na charakteristiky a projevy rozumově nadaných dětí, kdy byly přiblíženy projevy nadaných ve vývojových obdobích, jejich osobnostní a sociální charakteristiky a kapitolu uzavírala typologie nadaných žáků. Poté byla pozornost zaměřena na problémy nadaných dětí, na stereotypy o těchto dětech kolující a na sebepojetí nadaných. Závěre teoretické části tvořil popis sociálního prostředí nadaného, proces identifikace a diagnostiky a možnosti rozvoje a podpory nadaných.

Řada témat se ukázala jako zásadní, a tak se stala inspirací pro tvorbu výzkumných otázek. Zároveň byly v rámci rozhovorů získány nové informace ohledně této problematiky, a tak o ně byla teorie postupně doplňována, aby došlo k vzájemné provázanosti obou částí práce.

Náhled na některá témata probíraná v rámci teoretické části práce přináší osoby, které se podělily o svůj pohled a zkušenosti v dané otázce právě pro tento výzkum. O jejich výpovědích podrobně pojednává následující praktická část.

PRAKTICKÁ ČÁST

1. METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

1.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Povědomí o rozumově nadaných dětech samozřejmě existuje, a nejen ve škole jde o téma stále častěji diskutované. Přesto však tyto debaty zůstávají více na teoretické rovině a otázka praxe někdy pokulhává. Pod všeobecným tlakem na podporu dětí s handicapem se často zapomíná na to, že k dětem se specifickými vzdělávacími potřebami patří právě i děti mimořádně nadané. Je tedy potřeba se tomuto tématu intenzivněji věnovat, zaměřit se na potřeby těchto dětí a tím přispět k jejich lepšímu rozvoji a fungování.

Výzkum je zaměřen na vnímání nadaných dětí, a témat k tomu přidružených, z pohledu samotného nadaného dítěte, jeho rodiče a učitele. V rámci výzkumu jsou sledovány výpovědi trojice aktérů v otázkách týkajících se charakteristik a projevů nadaného dítěte, jeho odlišností, vztahů s rodinou a s vrstevníky. Výzkum dále sleduje téma identifikace a diagnostiky nadaného dítěte a v neposlední řadě se věnuje i otázce rozvoje a podpory nadaného. Tyto získané výpovědi od všech aktérů se výzkum snaží vzájemně porovnat. Díky získaným názorům, od třech osob v rámci skupiny na stejnou otázku, výzkum usiluje o komplexní vhled do dané problematiky. Jeho snahou je v rámci běžných otázek proniknout do podhoubí problematiky nadaných dětí a zjistit, jak na ni každý z aktérů výzkumu nahlíží.

Hlavním cílem výzkumu je zmapovat, jak vnímá nadaný sám sebe a jakým způsobem je vnímán svým rodičem a učitelem. K jeho naplnění pomáhají definované výzkumné otázky, které se zaměřují na projevy nadaného dítěte z výzkumného souboru, dále na jeho vztahy s vrstevníky, na význam diagnostiky pro jeho samotného, jeho rodiče a učitele a na způsob rozvoje a podpory nadaného dítěte a jeho schopností.

VO1: Jakým způsobem se projevovalo u dítěte jeho nadání?

VO2: Jaké má nadané dítě vztahy se svými vrstevníky?

VO3: Jaký význam měla diagnostika pro nadané dítě, jeho rodiče a učitele?

VO4: Jakým způsobem probíhá rozvoj a podpora nadaného dítěte?

1.2 Typ kvalitativního výzkumu

Vzhledem k výzkumnému problému a cíli výzkumu byl použit kvalitativní přístup. Za cíl kvalitativního výzkumu se považuje získání popisu zvláštností případů, generování hypotéz a rozvíjení teorií o fenoménech světa. Kvalitativní výzkum se orientuje na explorování a nejčastěji probíhá v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Plán výzkumu je pružného charakteru, takže se z daného základu postupně rozvíjí, proměňuje a přizpůsobuje se dle okolností a dosud získaných výsledků. Jeho velkou výhodou je možnost získání podrobného popisu daného problému a hledání idiografických příčinných souvislostí (Hendl, 2016). Právě tyto výhody kvalitativního výzkumu byly pro výzkum týkající se nadaných dětí důležité, aby se mohlo jít pod povrch tématu a mohlo dojít ke zmapování celé problematiky.

Nejvhodnějším typem výzkumné metody v kvalitativním přístupu se pro tento výzkum jeví případová studie. Jedná se o detailní studium jednoho nebo několika málo případů (Hendl, 2016). Jádrem studie je vždy samotný případ, přičemž případem se myslí objekt konkrétního výzkumného zájmu, kterým může být osoba, skupina organizace apod. (Mioviský, 2006; Švaříček & Šed'ová, 2007). Objektem zájmu v tomto výzkumu jsou nadané děti, jejich rodiče a učitelé. Cílem případové studie je zachycení složitých případů a popis vztahů v jejich celistvosti. Předpokladem případové studie je, že díky důkladnému prozkoumání jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům. Na konci studie se zkoumaný případ dává do širších souvislostí buď srovnáním s jinými případy nebo například posouzením validity výsledků (Hendl, 2016).

1.3 Metody sběru dat

Při sběru dat v kvalitativním výzkumu se nejčastěji využívá rozhovor. Konkrétně je nazýván hloubkový rozhovor, který by se dal definovat jako nestandardizovaný typ dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Pomocí hloubkového rozhovoru je možné zachycovat výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jednou z předností a charakteristik kvalitativního výzkumu (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Jedním z typů hloubkových rozhovorů je polostrukturovaný rozhovor, a právě ten byl použit pro tento výzkum. Jde o jednu z nejrozšířenějších podob metody vedení rozhovoru a zároveň i o něco náročnější techniku z důvodu předběžné přípravy struktury rozhovoru. Před vstupem do terénu je zapotřebí, aby si tazatel připravil určité schéma, které je pro

něj závazné. Zmíněné schéma zpravidla specifikuje okruh otázek, které budou účastníkům kladeny. Aby došlo k maximalizaci výtěžnosti rozhovoru, je možné dle potřeby zaměňovat pořadí okruhů a otázek (Miovský, 2006).

V případě tohoto výzkumu byly vytvořeny tři varianty schémat pro rozhovor vedený s rozumově nadaným dítětem, jeho rodičem a učitelem. Jádrem rozhovoru, což je minimum témat a otázek, které by měl tazatel probrat, ale zůstávalo pro každého respondenta víceméně stejné. Soubor otázek v případě tohoto výzkumu sestával z dotazů ohledně registrovaných projevů nadání, charakteristik konkrétního nadaného dítěte a jeho zájmů, vnímání pojmu nadané dítě, sebepojetí nadaného a názorů blízkých na sebepojetí dítěte, dále byly respondentům pokládány otázky ohledně diagnostiky, rozvoje a podpory nadání doma i ve škole a vztahů s vrstevníky.

Na jádro se v průběhu rozhovoru nabalovala různá doplňující témata a otázky, které napomáhaly k rozvíjení výzkumu. Během polostrukturovaného rozhovoru je také možné doptávat se na smysl a upřesnění dané výpovědi a klást respondentovi různé doplňující otázky, které souvisí s tématem. Díky tomu budou jednotlivá témata rozpracována do hloubky, což je žádoucí a užitečné pro vytyčené cíle práce a definované výzkumné otázky (Miovský, 2006).

Mezi nejdůležitější prvky určující kvalitu a výpovědní hodnotu odpovědi respondenta patří způsob formulace otázky. Je žádoucí vyhnout se vnucování určitých odpovědí samou formulací otázek. U kvalitativního rozhovoru by měl výzkumník klást otevřené otázky, které respondentovi umožní určovat směr rozhovoru. Pokládané otázky by měly být jasné, aby respondent věděl, na co má odpovídat. K dalším nárokům na tazatele patří také schopnost umět pozorně naslouchat a být citlivý po celou dobu rozhovoru (Hendl, 2016).

Zvláštní pozornost je ale třeba věnovat i začátku a konci rozhovoru. Na začátku dotazování je nutné prolomit případné psychické bariéry, navodit bezpečnou atmosféru pro rozhovor a zajistit souhlas se záznamem. Stejně důležité je i správné zakončení rozhovoru, jelikož právě na konci či při loučení je možné ještě získat důležité informace. Je potřeba si uvědomit, že kvalitativní rozhovor není pouhým sběrem dat, ale může mít i intervenční charakter (Hendl, 2016). Vzhledem k tomu, že byl rozhovor veden s dětmi, ono navození pocitu bezpečí a příjemného prostředí bylo o to důležitější. Pro to, aby děti získaly důvěru ve spolupráci, bylo potřeba uvolnit atmosféru konverzací o pro ně běžných tématech. Zároveň byla vytvořena důvěra mezi tazatelem a respondentem a výtěžnost

rozhovoru se tak zvýšila. S tímto citlivým přístupem bylo v průběhu rozhovorů přístupováno pochopitelně i k ostatním respondentům.

Rozhovory probíhaly po předchozí domluvě s respondenty ve školách, v pedagogicko-psychologické poradně a v jednom případě proběhlo setkání na žádost respondentů v kavárně. Pokud to místo setkání umožnilo, rozhovory probíhaly odděleně, aby nedocházelo k ovlivňování výpovědí. V jednom případě se k rozhovoru připojila i výchovná poradkyně, která doplňovala odpovědi paní učitelky o svůj pohled na věc. S jednou paní učitelkou byly uskutečněny dva rozhovory, neboť měla ve třídě obě nadané děti, které byly součástí výzkumného souboru. I přes snahu vést dva oddělené rozhovory, došlo místy k jejich prolínání.

Rozhovor byl nahráván pomocí audio záznamníku, který zajistil zachycení veškeré kvality mluveného slova, mezi které patří síla hlasu, délka pomlk, různé doprovodné zvuky, řečové vady nebo třeba i smích. Zvukový záznam je autentický a nestranný (Mioviský, 2006). Délka rozhovorů byla individuální. Rozhovor probíhal zhruba 20-60 minut, přičemž průměrná doba jednoho rozhovoru byla 30 minut.

Jako doplňková metoda se k rozhovoru používá pozorování, jež slouží nejen ke sledování vnějších projevů respondenta, ale i jako sebereflexe výzkumníka.

1.4 Metody zpracování a analýzy dat

Pro převedení dat z audio záznamníku do textové podoby byla použita technika doslovné transkripce. Ačkoli se jedná o velmi časově náročnou proceduru, pro podrobné vyhodnocení je to však nezbytná podmínka (Hendl, 2016).

Pro zachování autentičnosti rozhovoru byla ponechána i tzv. slovní vata. Delší pomlky či zamýšlení se nad tématem a nevyřčená slova byla do rozhovoru zanesena pomocí „...“. Jelikož doslovná transkripce dovoluje textově okomentovat i neverbální projevy, případně vepsat další doplňující informace, které jsou pro vykreslení atmosféry a dějů odehrávajících se během rozhovoru důležitá, je text o tyto poznámky obohacen (viz Příloha č.1, Příloha č.2, Příloha č.3, Příloha č.4, Příloha č.5). Po prostudování dat se jako nejvhodnější metoda pro zpracování dat ukázala tematická analýza. Podle Braun a Clarke (2006) jde o metodu, díky které může výzkumník identifikovat, analyzovat a odkazovat ke vzorům a tématům datového souboru. Podle autorek je tematická analýza samostatnou metodou, pomocí níž je možné „čist“ témata, která se vynořují z dat. Právě pojetí tematické analýzy těmito autorkami bude v této práci použito. Za výhodu této metody je považována její flexibilita. V této souvislosti je autorkami zdůrazňována role výzkumníka

jakožto aktivního činitele, jež přemýšlí o datech, hledá v nich spojení a určitým způsobem jim rozumí a interpretuje je. Realizaci tematické analýzy popisují jako proces. Analýza dat probíhá v šesti fázích a zahrnuje neustálé vracení se k předchozím bodům a následné postupování vpřed.

1. Seznámení se s daty

V této první fázi jde o důkladné seznámení se s daty a hledání významů jednotlivých témat. Probíhá v rámci několika přečtení všech získaných dat, eventuálně i prostudování dalších materiálů, se kterými bude výzkumník pracovat.

2. Generování počátečních kódů

Během této fáze si výzkumník vypracuje základní seznam konkrétních kódů, které jsou užší než konečná témata. Kódy slouží k identifikaci určitých rysů dat, které se jeví pro výzkum jako zajímavé. Díky kódům jsou data organizována do smysluplných skupin – témat. Okódované části textu jsou porovnávány mezi sebou uvnitř každého kódu a výzkumník se snaží v získaných datech vyhledávat opakující se vzorce. Na konci této fáze vznikne dlouhý seznam různých kódů.

3. Hledání témat

Ve třetí fázi výzkumník provede třídění a porovnávání kódů. Zaměřuje se zde na třídění kódů do potenciálních témat. Po tomto kroku následuje porovnávání všech relevantních úryvků, které si výzkumník přiřadil pod příslušné kódy k nalezeným tématům. Z některých témat vzniknou hlavní, jiná budou označena jako podtémata a další budou uložena stranou pro případné využití.

4. Přezkoumání témat

Výzkumník si v této fázi musí znovu pročíst texty, které byly přiděleny k jednotlivým kódům a ujasnit si hranice mezi tématy. Může se stát, že některá témata nemají dostatek podpory nebo se spojují či rozdělují do témat samostatných. Právě v této čtvrté fázi by mělo dojít k zvážení validity jednotlivých témat s přihlédnutím k cílům výzkumu.

5. Definování a pojmenování témat

Během této fáze si výzkumník definuje jednotlivá témata. Identifikuje si obsah každého tématu a jeho podstatu. Výzkumník přemýšlí o tématech zvlášť a o jejich

propojení v kontextu s tématy ostatními. Snahou není vytvořit příliš mnoho témat, nýbrž jde o utřídění témat do souvislého a vnitřně soudržného popisu. Témata by se měla pojmenovat výstižně a jasně, aby z nich bylo čtenáři zhruba jasné, co bude jejich obsahem.

6. Sepsání zprávy

V poslední fázi tematické analýzy výzkumník na základě definovaných témat, případně subtémat, vypracuje finální analýzu a zhodnotí celý výzkum. Vytvořená zpráva sdělující data by měla být výstižná, souvislá, neopakující se a měla by být podaná čtivou formou (Braun & Clarke, 2006).

Vzhledem k menší zkušenosti s tematickou analýzou, které si byl výzkumník vědom, bylo v průběhu analýzy dat postupováno krok po kroku dle pokynů autorek Braun a Clarke (2006). V první fázi tedy proběhlo seznámení se s daty. Všechny rozhovory byly přepsány a vytištěny. Jelikož došlo u výzkumníka k částečnému zapamatování si obsahu rozhovorů, v první části čtení šlo spíše o připomenutí si výpovědí respondentů. Během druhého čtení byly podtrhávány pro výzkum důležité pasáže a následně jim byly přidělovány jednotlivé kódy. Při této fázi došlo k registrování opakující se tendence u některých kódů v každé skupině a zároveň i u každého z respondentů uvnitř skupiny. Pro ověření tohoto poznatku následovalo opakované čtení textu. Po podrobném seznámení se se všemi rozhovory a se základní představou o tématech, byly vypsány jednotlivé kódy pro každou skupinu a respondenta zvlášť. Tyto kódy byly následně dle podobnosti třízeny do větších témat. Díky tomuto kroku byla témata ověřena a doplněna. Po tomto kroku vznikla celkem čtyři hlavní témata, která byla pojmenována tak, aby uvedené názvy byly vystihující pro všechny kódy, které do nich byly zařazeny. Nakonec bylo přidáno ještě jedno téma, pod které se řadily specifické kódy pro danou skupinu, které nešlo zařadit do předchozích témat. Důvodem bylo zachování jedinečnosti výpovědí respondentů z daných skupin. Nakonec tedy vzniklo celkem pět hlavních témat. Samozřejmě vznikla také řada subtémat, ale ty byly užívány jen pro pracovní účely. V rámci výzkumu bylo pro lepší přehlednost v textu nakonec rozhodnuto o sloučení subtémat do výše zmíněných hlavních témat. Pro každé téma se vydefinovala jiná barva a s pomocí seznamu vypsáných kódů pro každou skupinu a respondenta zvlášť byly barevně zvýrazňovány odpovídající pasáže v textu. Následně byl text připravován k sepsání zprávy.

1.5 Etická otázka výzkumu

Během výzkumu je třeba dbát i na jeho etickou stránku. Pro dodržení určitých zásad slouží informovaný souhlas, takže i v případě tohoto výzkumu s ním byli respondenti seznámeni a následně ho podepsali. Jelikož byly do výzkumného šetření zahrnuty i děti, bylo zapotřebí, aby informovaný souhlas podepsali jejich zákonní zástupci. Tím pádem byly vytvořeny dva typy informovaných souhlasů – jeden pro rodiče, kteří svým podpisem stvrzovali souhlas o účasti ve výzkumu sebe a druhá část obsahovala souhlas týkající se účasti jejich dítěte a druhý typ informovaného souhlasu byl vytvořen pro učitele (viz Příloha č.6 a Příloha č.7).

Obsah informovaných souhlasů byl ale podobný. Zahrnoval informace ohledně povahy výzkumu, o tom, jakým způsobem budou data zaznamenávána a následně zpracovávána, dále obsahoval informace o tom, že veškeré možné identifikační údaje budou anonymizovány. Účastníci svým podpisem potvrdili, že souhlasí s účastí ve výzkumu a s poskytnutím rozhovoru spolu s dalšími informacemi. Veškeré informace ohledně výzkumu byly účastníkům vysvětleny a zároveň obdržely informaci, že mohou z výzkumu kdykoli vystoupit.

1.6 Výzkumný soubor

Hlavním stanoveným kritériem pro výběr vzorku do tohoto výzkumu bylo to, aby vybrané dítě již absolvovalo diagnostiku v pedagogicko-psychologické poradně a bylo zde vedeno jako rozumově nadané. Jako další nutný znak se stanovilo, aby rozumově nadané dítě navštěvovalo ZŠ. Důvodem, proč byl výběr vzorku omezen jen na ZŠ byl ten, že právě během docházky na první či druhý stupeň je možné sledovat výrazné projevy nadání v různých situacích školního prostředí. Právě během této doby dochází nejčastěji k nominaci nadaného dítěte, k jeho diagnostikování a poté k adaptaci na zvolený systém rozvoje a podpory.

Výzkumný soubor byl získán pomocí metody záměrného (účelového) výběru přes instituci. Onou institucí byla již výše zmíněná pedagogicko-psychologická poradna, ve které jsem v době sbírání dat působila. Zde byly získány kontaktní údaje na potenciaální účastníky výzkumu a následně byli kontaktováni převážně pomocí mailové korespondence s přílohou zvacího dopisu, který obsahoval informace ohledně výzkumu (viz Příloha č.8 a Příloha č.9).

Soubor tvoří pět skupin, přičemž každá skupina sestává z rozumově nadaného dítěte, jeho rodiče a jeho třídního učitele. Nadané děti, které byly do výzkumu vybrány, navštěvovaly 2. až 6. třídu většinou běžné základní školy.

V každé skupině probíhal rozhovor vždy jen s jedním rodičem dítěte. Ve čtyřech případech proběhl rozhovor s matkou dítěte a u jedné skupinky probíhal rozhovor s otcem dítěte. Jako zástupce skupiny třídního učitele nadaného dítěte byly ve všech případech ženy. Pouze v jednom případě neproběhl rozhovor se současnou třídní učitelkou, ale s bývalou, které měla třídnictví v době, kdy bylo dítě identifikováno a zároveň s ním měla hodinu pedagogické intervence. Jelikož rozhovor probíhal na začátku školního roku, byla volba bývalé třídní učitelky vhodnější, protože byla do celé problematiky zasvěcenější než současná třídní učitelka. V jednom případě se rozhovoru s paní učitelkou účastnila i výchovná poradkyně, která má na dané školy nadané děti na starost. Pro přehlednost nejsou v analýze rozhovorů tyto dvě osoby ve výpovědích rozlišovány.

Níže je přiložená tabulka s údaji o výzkumném souboru.

Jednotlivým účastníkům výzkumu jsou přiřazena fiktivní jména a další možné identifikační údaje jsou též pozměněny, případně neuvedeny, z důvodu zachování anonymity.

Tabulka č. 1: Popis výzkumného souboru

Kód skupiny	Jméno dítěte	Věk dítěte	Studující ročník	Typ navštěvující ZŠ
Skupina č. 1	Marek	12	6.	běžná ZŠ
Skupina č. 2	Anna	10	4.	soukromá ZŠ s třídami pro první stupeň
Skupina č. 3	Tereza	11	5.	běžná ZŠ s aktivním zájmem o nadané děti
Skupina č. 4	Daniel	9	2.	běžná ZŠ
Skupina č. 5	Jonáš	10	4.	soukromá ZŠ s třídami pro první stupeň

2. VÝSLEDKY VÝZKUMU

2.1 Výsledky výzkumu jednotlivých skupin

Na základě výše popsané analýzy dat byla vytvořena témata, která budou v této podkapitole podrobněji rozepsána. K získaným rozhovorům od jednotlivých skupin respondentů bylo přistupováno odděleně. Každá skupina, ale i respondenti uvnitř skupiny, byli v rámci témat analyzováni zvlášť a poté byl vytvářen kompaktní text v rámci jednotlivých témat.

HLAVNÍ TÉMATA:

1. Projevy a charakteristiky nadaného
2. Vztahy s vrstevníky
3. Identifikace a diagnostika nadaného
4. Rozvoj a podpora nadaného
5. Specifická témata pro danou skupinu

Tento způsob sepsání zprávy byl zvolen z důvodu zachování jedinečnosti práce v oněch „třech pohledech“ na nadání a problematiku s tím spojenou. Díky tomu vznikly vždy tři pohledy na jedno téma v rámci jedné skupiny – tedy pohled dítěte, jeho rodiče a učitele. Jelikož rozhovory probíhaly s pěti skupinami, níže je uveden text s tématy vždy pro každou skupinu zvlášť.

Samotná fakta by bez dalších souvislostí byla jen strohým sdělením, a proto jsou v textu i vedlejší výpovědi respondentů, které se vázaly k danému tématu. Prostřednictvím rozborů jednotlivých případů jsou poskytnuty informace ohledně projevů a charakteristik nadaného dítěte, jeho vztahů s vrstevníky a postavení v této skupině, dále jsou zde informace o podnětu k diagnostice, jejím průběhu a změnách, které po ní nastaly, zmíněn je zde i způsob rozvoje a podpory nadaného dítěte spolu s dalšími jevy, které se k této problematice váží.

Níže jsou analyzovány konkrétní případy z hlediska zachycení hlavních témat. Cílem bylo vytvořit logicky strukturovaný text, který bude pro čtenáře srozumitelný a zároveň bude čtivý. Aby byl čtenář lépe uveden do kontextu, je každá skupina na začátku uvedena krátkým informačním textem. Vytvořený text u jednotlivých témat je tvořen pomocí citací, které jsou vloženy do uvozovek a jsou psány kurzívou. Pro přehlednost v textu je

označení respondenta zvýrazněno a daný odstavec se vztahuje k jeho pojmání dané problematiky.

Shrnutí pro všechny skupiny bude provedeno v další podkapitole, která je věnována výzkumným otázkám.

SKUPINA Č. 1

V době, kdy se rozhovor uskutečnil, bylo Markovi 12 let a navštěvoval 6. třídu běžné základní školy. Marek se narodil s handicapem, a tak se už od mala musel potýkat s něčím výjimečným. Je jedináček a vyrůstá v úplné rodině, kde je však v podpoře jeho nadání aktivnější matka. Markova cesta k diagnostikování nadání v pedagogicko-psychologické poradně byla složitější. Primárním důvodem návštěvy poradny nebyla identifikace nadání. Ke zjištění nadání u něj došlo během docházky do 5. třídy a dostal hodinu pedagogické intervence. Markova paní učitelka, se kterou byl rozhovor uskutečněn, již není jeho třídní učitelkou, avšak byla jí v době, kdy se Marek dostal do poradny a nyní s ním má hodiny pedagogické intervence. Paní učitelka působí ve školství zhruba 30 let a má aprobaci na matematiku a zeměpis. Ve škole vyučuje primárně matematiku, dále má žáky také na vlastivědu, přírodopis a zeměpis.

1. Projevy a charakteristiky nadaného

Výpovědi respondentů z této skupiny ohledně projevů Markova nadání a jeho charakteristik se různí.

Sám **Marek** své nadání reflektoval především v tom, že již během docházky do mateřské školy ovládal školní dovednosti: „*No, ve školce já už jsem uměl tehdy ve školce dost počítat i docela abecedu jsem uměl*“. Ve škole si toho všímal v souvislosti se svým studijním prospěchem a neporozuměním si se svými spolužáky: „*Někdy jsem nechápal různé kraviny jejich. (...) mi to přišlo hrozně takový dětský*“. Má pocit, že je nadaný především v oblasti matematiky, která ho ale nebaví, protože mu přijde příliš lehká: „*Pro mě je to spíše, ne že by mě to nějak přímo nudilo, ale spíše jde o to, že v podstatě pro mě je to tak lehký zatím, že tak nějak já si tam můžu v klidu spát*“. Dále projevy svého nadání spatřuje také v tom, že mu stačí dávat ve škole pozor a doma se už nemusí školním povinnostem příliš věnovat, protože i úkoly si stihá vypracovat během vyučování a poznámky k testu mu stačí si přečíst o přestávce před hodinou. Pokud se mu však test nepodaří a dostane horší známku, na další test se připraví o něco víc. Jinak je jeho prospěch

za celou dobu školní docházky velmi dobrý kromě dějepisu, který ho nebaví: „*No, v životě jsem ještě nedostal čtyřku. A za všech těch šest let jsem dostal dvě pětky. Ne, tři. (...) Dějepis. Tam jsem dostal zatím jenom jednu jedničku. Na začátku školního roku za úkol. Jinak samý dvojky a jedna trojka. (...) Tak nějak při těch hodinách mě to tak nějak nudí.*“

Pro Markovu *matku* bylo nápadné především to, že se syn doma nemusel učit a ani se připravovat do školy. Stačilo mu dávat ve škole pozor a všechny úkoly si stihl vypracovat tam: „*(...) jsem si uvědomila, že on se doma vlastně vůbec neučí. On se nepřipravuje a neučí. On automaticky všechno i úkoly stíhal ve škole.*“ Těchto projevů si začala všimnout v době, kdy Marek docházel do druhé nebo třetí třídy základní školy. Výborný prospěch potvrdila ve výpovědích i Markova matka. Souhlasně dodala, že jediným předmětem, ve kterém dostává syn horší známky, je dějepis, protože ho nebaví. Za horší známky se na něj rodiče nezlobí. Vědí, že horší výsledek není Markovi lhostejný a bude si chtít známku opravit. Jako další synovu vlastnost uvedla jeho matka potřebu vidět ve věcech smysl a také vidět za sebou výsledky: „*Jako ono ho něco zaujme, tak prostě se tomu chvíli věnuje, ale pak ho to přestane bavit. Když jako nevidí výsledky, který by mohly dál pokračovat, tak prostě ho to přestane bavit.*“ To se projevuje nejen v souvislosti se školou, ale i u mimoškolních aktivit. V průběhu rozhovoru si začala Markova matka vzpomínat na další momenty, ve kterých se projevovalo Markovo nadání, avšak ona sama jim v tu chvíli nevěnovala větší pozornost: „*Že je trošičku jinej a netušila jsem, že by mohl bejt jako až tak nadanej, no.*“ Mezi ně patřila velká zvědavost o všechno okolo a potřeba znát odpovědi na nejrůznější otázky, které často neodpovídaly jeho věku: „*Jako malý dítě byl takovej hodně upovídanej a hodně otázkovej, jo. On prostě na všechno potřeboval mít odpověď. Člověk mu dal odpověď a on už zase v tom hledal další otázky. (...) Je teda fakt, že někdy jsem si říkala, jestli na tu otázku není příliš malej (...).*“ Mimo to matka registruje i synovo rozvinuté logické myšlení a detailní zamýšlení se nad věcmi a nad svým jednáním. Jeho nadání se neprojevovalo v nějakých neobvyklých zájmech: „*Běžný zájmy. On má od malička zájmy jako defacto o sport, o pohyb.*“ Doma si o jeho nadání občas povídají a dle matky si je Marek svého nadání vědom: „*(...) jako když se náhodou bavíme, tak on ví, že je chytřej, že je i chytřejší než ostatní, ale nebere to tak. Podle mýho názoru, co si jako občas takhle povídáme, tak on se cítí jako normální kluk, ale ví o tom, že je. (...) On to bere*

jako pozitivní věc. “ K vnímání nadání přispívá i fakt, že má vrozenou vadu, kvůli které byl od mala terčem nepříjemných reakcí a je tedy zvyklý potýkat se s výjimečnou věcí. I přesto, že si je vědom svého nadání, nedává to ve svém chování k okolí nijak najevo: „Podle toho, co pozoruju, tak prostě se chová úplně normálně, přesto, že ví, že je jinej. “

Markova *bývalá třídní učitelka*, která s ním nyní má hodinu pedagogické intervence, o jeho nadání poměrně dlouho netušila. Kvůli jeho pasivnějšímu dojmu a nepříliš velkém zájmu o prohlubování znalostí si Markova potenciálu nevšimli ani ostatní učitelé: *„Ale spíše jako nás překvapilo, že by měl extrémní nadání, že to on možná, že to prostě nějak tají. V té škole to opravdu není patrný, protože nás je tady plno v tom kolektivu a nikdo že by, každé ho prostě bere jako běžně chytrýho kluka, jo. Že to není, že by jako úplně nějak vyčníval (...). “* Marek se jí nejeví jako ambiciózní chlapec, který by jevil zájem o všeobecný rozvoj. Svoje nadání rozvíjí více mimo školu a jen v oblastech, které ho zajímají. Až potom, co byl Marek diagnostikován jako nadaný, si jeho bývalá třídní učitelka začala spojovat různé jeho projevy do souvislostí. Nejvíce ji překvapovala Markova schopnost si i přes časté absence učivo snadno a rychle doplnit: *„(...) v loňském roce on začal docela dost chybět, jo, kvůli migrénám (...) bylo tam zajímavý, že vždycky když jako přišel, tak on si to doplnil (...) si to jako samostatně doplní, že se třeba, že mu stačí malinko, jo, že chyběl a stačilo mu malinko, že psali hnedka přišel do třídy a měli hnedka třeba desetiminutovku a on to nevěděl, ale stačilo mu jako krátkéj takovej jako úsek, že si to pak nějak doplnil. “* Kromě rychlejšího doplnění a pochopení látky si bývalá třídní učitelka vzpomínala i na vyučovací hodiny, ve kterých Marek vynikal svými znalostmi a všeobecným přehledem: *„(...) loni jsem tam měla vlastně přírodovědu a vlastivědu a tam mi bylo nápadný jako že v té přírodovědě vlastivědě, že on měl takový docela znalosti encyklopedický a jo, že prostě věděl dost věcí i navíc (...) měl jakoby takovej obecný přehled, no. “* Markovo nadání se také projevovalo v jeho vyspělejších názorech, které byly mnohdy zdrojem nepochopení se spolužáky.

2. Vztahy s vrstevníky

Před diagnostikou panovaly ve třídě napjaté vztahy a Marek se dostával ve vztahu se svými spolužáky do různých nepříjemných situací. Ty ale pramenily z jeho častých absencí, nikoli z jeho nadání.

Jak už bylo zmíněno, **Marek** často nechápal zábavu spolužáků, která mu přišla až příliš dětinská. Občasných sporů, probíhajících mezi spolužáky, se nerad účastní, raději se jim vyhýbá. Jinak ve třídě měl vždy nějaké kamarády, s nimiž si rozuměl a trávil s nimi i svůj volný čas mimo školu: „*Rozuměl jsem si. Vždycky s někým. Teďka jsme parta asi šesti kluků, kde máme všichni alespoň trošku nadprůměr. Chodíme ven a teď si budeme v pátek dělat klubovnu vlastně.*“ V rámci aktivit v přírodě většinou zastává hlavní funkci, protože má mezi svými kamarády o přírodě nejrozsáhlejší znalosti. Když se v rámci diagnostiky zjistilo Markovo nadání, jeho bývalá třídní učitelka si s ním o tom povídala během přestávky. Rozhovor neunikl Markovým spolužákům a nyní má ohledně jeho schopností povědomí celá třída. Marek zmínil, že díky uniklé informaci ohledně jeho nadání, k němu začali mít spolužáci větší respekt: „*Spolužáci, ty, co se dozvěděli, že mám to nadměrný IQ, tak maj ke mně větší respekt. Většina.*“ V ničem jiném se jejich vztah nezměnil.

Marek si své **matce** nikdy nestěžoval na problematické vztahy se spolužáky. Matka svého syna popisuje jako společenského chlapce, který rád tráví svůj volný čas se svými kamarády ze třídy nejlépe formou venkovních aktivit. Jeden z kamarádů patřící do party je chlapec, který chodí s Markem na hodinu pedagogické intervence: „*On s tím jedním kamarádem chodí i na ty hodiny navíc, který má ve škole, tak tam právě s ním chodí, a přišel s tím, že údajně je na tom taky líp. Není na tom tak dobře, jako není tak nadanej jako Marek, ale že je to taky takovej rozumnej kluk.*“

Po vyjasnění napjatých vztahů ohledně Markových častých absencí se dle jeho **bývalé třídní učitelky** vztahy ve třídě uklidnily. Marek dle jejích slov bez větších problémů zapadá do kolektivu a spolužáci ho mezi sebe přijali. Do veškerého dění svých spolužáků se ale nezapojuje, protože ne všemu jejich způsobu zábavy rozumí: „*(...) on má prostě jiný uvažování, takže co pro někoho jsou nějaký jako voloviny kraviny, že jo, že který dělaj, tak to on vlastně vnímá nějak jinak s nadhledem. Nezapojuje se nebo nějak tak jako už to vidí z nějakýho jinýho úhlu, že tak jako i dospělácky trošku jako takovej pohled.*“ I kvůli tomu si utvořil s chlapci ze třídy partu kamarádů, se kterými je na podobné úrovni, mají si spolu co říct a tráví společně čas i mimo školu a od třídního kolektivu tak určitě není izolován: „*(...) on tam měl partičku třeba dvou tří kluků s kterejma který jako s nima je v nějaký není jako že by byl úplně izolovanej vzhledem k tomu, to ne.*“

Protože i ten Tomáš, to jsou chytrý kluci. Ten Mirek taky, takže to tam je pár takovejch jedinců, který se kterejma si on jako rozumí. (...) a schází se i venku.“ Na svoji bývalou třídní učitelku dělá Marek dojem, že si je svého nadání náležitě vědom a někdy toho využije proti svým spolužákům v nepatřičném humoru: „(...) někdy frajeří, jako že je trošku, je vidět, že je jako eee... Úplně neřekla bych, že nějaký chování, ale neřekla bych, že je to frajeřina nebo nějaký takový, že vyloženě by jim já jsem někdo, to ne, to zas ne, ale on to tak asi cejtí a někdy si třeba rejpane.“

3. **Identifikace a diagnostika nadaného**

Prvotní důvod, kvůli kterému se Marek dostal do pedagogicko-psychologické poradny, nebyla identifikace jeho nadání. Jak již bylo zmíněno v předchozích výpovědích, o jeho nadání dokonce i řada vyučujících dlouho pochybovala. Vlastně až díky identifikaci došlo k odpovědím na některé otázky ohledně Markovy psychické nepohody a jeho nespokojenosti ve škole.

Na důvodu a způsobu cesty do pedagogicko-psychologické poradny se všichni tři respondenti z této skupiny víceméně shodují. **Marek** ve škole často chyběl kvůli opakujícím se migrénám a tyto absence začaly být jeho bývalé třídní učitelce podezřelé: „Kvůli tomu, že si škola myslela, že podvádím migrény a kvůli tomu nás poslali do poradny, protože jsem měl hodně zameškaných hodin a mysleli si, že zůstávám doma schválně.“ Z toho důvodu kontaktovala jeho **bývalá třídní učitelka** dětskou lékařku a konzultovala s ní celou situaci a následné postupy: „(...) tak vlastně já jsem pak volala doktorce. (...) jestli s těma migrénama, jestli se s tím dá něco dělat, takže právě si jako nevím rady, protože má často jako ty migrény a vždycky mi to jako připadá už takový zvláštní. Takže s maminkou to paní doktorka konzultovala a říkala, že tam bude nějaký asi psychický problém, takže to probíraly v tom, jako u paní doktorky. Paní doktorka jim doporučila jako psychologickou poradnu, jo. To bylo vyloženě na základě toho, protože on se dostával už do takovýho kruhu, jo. Už mu dělalo jako problém jít do školy. On tady začal mít i jako problémy s dětma, protože děti už mu nevěřily, že má ty migrény, jo.“ Markova bývalá třídní učitelka ještě dodává, že návštěva pedagogicko-psychologické poradny měla Markovi sloužit i ke sdílení jeho nelehké situace a nalezení z ní cesty ven. Markova **matka** dodávala, že kvůli častým absencím vznikaly ve třídě mezi jejím synem a jedním žákem konflikty a

učitelé si tuto situaci vyložili jako problémy se spolužáky. Po domluvě s dětskou doktorkou se tedy objednali do pedagogicko-psychologické poradny, aby se zjistilo, zda je podezření učitelů správné. Zároveň absolvovali další vyšetření na neurologii, aby se vyloučily zdravotní obtíže.

Zjištění nadání vyvolalo v **Markovi** různé pocity: „*Jsem si řekl, že jsem to vůbec nečekal, protože jsem byl vždycky takovej strašně retardovanej. (...) Se spolužákama. Jsme dělali neustále kraviny. (...) A řekl jsem si, že teď by ke mně mohli mít větší respekt. (...) A ještě jsem si řekl sakra, to budu mít teď povinný ty matematický olympiády a tohle, protože dokud jsem neměl to nadměrný IQ, tak jsem se nemusel žádný matematický olympiády a ničeho účastnit.*“ V souhrnu je ale rád, že k odhalení jeho nadání došlo, protože mu to dodalo větší pocit sebevědomí a má teď víc kamarádů: „*Že bych asi neměl takový sebevědomí a neměl bych třeba tolik kamarádů.*“

Odhalení nadání při vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, kam se dostali na základě jiné zakázky, přineslo Markově **matce** odpovědi na její otázky: „*(...) To vlastně to, že mu to učení nestačí, že je to na něj málo, jsme zjistili až v poradně. (...) Určitě nám to samozřejmě pomohlo v tom, že jako víme, že ty jeho otázky nejsou jakoby, který občas má, tak jakože nejsou jakoby, jak se říká, že dítě někde jen něco slyší.*“ Zároveň po návštěvě poradny, a vyřešení problémů, registruje Markova matka i zlepšení komunikace se školou. Mimo jiné má pocit, že jsou učitelé nyní k jejímu synovi vstřícnější. S Markem si o jeho nadání povídala a dala mu přečíst i zprávu z vyšetření. Co se týče Markova sebevědomí, jeho matka si všimla, že si po zjištění nadání více věří, a že mu díky tomu vzrostlo sebevědomí: „*Já nevím, jak to cítí on, ale já si myslím, že mu to hodně zvedlo sebevědomí, protože od té doby je takovej ráznější, jo, že prostě dřív byl prostě kluci řekli tohle to, kluci řekli támhle to a teď nepřijde, že kluci to řekli, ale on to řekl.*“

Markova **bývalá třídní učitelka** zvýšení sebevědomí po diagnostice také u chlapce zaregistrovala: „*(...) najednou mu to určitě mu asi tohleto jakože to nadání z poradny mu hodně posílilo sebevědomí.*“

4. Rozvoj a podpora nadaného

Rozvoj a podpora Markova nadání probíhá ve škole i doma. Stále se ještě ale doladňuje ideální způsob podpory na obou místech.

Marek zaznamenal, že co se týče způsobu a náplně práce během běžných hodin ve škole, učitelé změnili v jisté míře svůj postup v práci s ním. Dříve, když měl vypracovaný zadaný úkol, musel čekat, než práci dokončí ostatní. Nyní dostane něco dalšího k vypracování. Většinou je to práce navíc v pracovním sešitě či úkol, který mají ostatní žáci zadaný jako domácí. Jelikož zvládá svoji práci dokončit rychle, učí se někdy během zadané práce navíc také látku, kterou budou se třídou probírat až za delší dobu: „*A já teda když už mám fakt hodně napřed, tak já se učím látku, která nás čeká až za čtrnáct dní dopředu.*“ V případě, že zvládne dokončit svoji práci i se zadanými úkoly navíc, může jít poradit spolužákům, kteří si nevědí rady: „*Mně i učitelky většinou, když já, jak dělám napřed a mám i hotovu tu práci navíc, tak občas, když někdo s tím mu to třeba moc nejde, tak mi dovolej i o hodině vstát a jít mu s tím poradit. Hlavně o češtině. To byl i nápad pani učitelky.*“ Od učitelů by v rámci běžných hodin pro svůj rozvoj očekával přípravu materiálů, které by mohl vypracovávat po dokončení běžného zadání. Ačkoli někdy dostane další úkol v pracovním sešitě, není pro něj tento způsob rozvoje dostatečný a ve škole se pak nudí: „*No, byl bych rád, kdyby si učitelé připravili pro mě věci navíc, protože já dopíšu test za někde pár minut, počkám, než to ostatní dopíšu... Na některý předměty nesmíme nic dělat, než to ostatní dopíšu, ale my děláme v pracovním sešitě, jim jedno cvičení trvá pět minut, já to mám za minutu, a i když mi učitelka řekne, ať si dělám třeba stránku napřed, tak už to mám hotový a pak už nevím, co mám dělat.*“ V rámci rozvoje dochází jednou týdně na hodinu pedagogické intervence a chodí na ni se svým kamarádem. Náplní těchto hodin je práce na úkolech zaměřených na logické myšlení, hraní logických deskových her či vyplňování listů se staršími matematickými olympiádami. Sám Marek má o rozvoj svého nadání zájem a snaží se to naplňovat ve škole i doma nejrůznějšími způsoby: „*Koukám dost na vzdělávací videa a ve škole dávám hodně velkej pozor. (...) doma si skládám takový, že jsme koupili, to je taková krabička, kde jsou úlohy, a to jsou takový jakoby spojený kuličky a ještě tam jsou obloučky a musí se to do sebe naspojovat, aby z toho vyšla vždycky jenom jedna možnost. Takový, dá se říct, logický puzzle.*“ Dodává, že pro svůj rozvoj by domů potřeboval počítač, aby si na něm mohl vypracovávat různé projekty, které jim zadávají ve škole. V rámci mimoškolních aktivit dochází do pěveckého sboru a na karate, kde už ale chce skončit, protože ho to nebaví a učí se tam dokola stále to samé.

Co se týče rozvoje doma, zmiňuje Markova **matka** především stránku finanční náročnosti této podpory: „*Spiše finanční hranice, jo. Nejsou to jakoby hranice, že bysme něco nezvládli. Já si myslím, že jsme dost šikovný, abysme spoustu věcí zvládli sami, ale prostě jelikož Marek má nějaký i potřeby k tý vrozený vadě a tohle, takže nemůžu pracovat třeba na tři směny, jo (...).*“ V rámci svých možností ho podporují především formou nákupu různých her a knížek, které jim poradila konzultantka pro nadané v pedagogicko-psychologické poradně. S žádostí o koupi různých rozvojových pomůcek přichází i sám Marek. Markovi rodiče jsou rádi, že se odhalilo synovo nadání, protože vědí, že s ním mohou zkoušet různé věci a on by je měl zvládnout. Zároveň Markova matka dodala, že se stále učí, jak se synem pracovat, jelikož o jeho nadání ví poměrně krátce. Nejen kvůli možnosti vzájemné výměny zkušeností ohledně práce s nadaným, se Markova matka rozhodla pro častější komunikaci se školou: „*(...) já se snažím i jakkoli tý škole vypomáhat nebo prostě komunikovat s nima častěji z toho důvodu, abych za první já byla v obraze a za druhý, abych věděla, co ta škola provádí, protože nechci, aby se to zaseklo jako někde prostě na standardu (...).*“ Se školou například řešila náplň hodin pedagogické intervence, které má Marek se svojí bývalou třídní učitelkou, jež je učitelkou matematiky. Jedinou náplní těchto intervencí byla matematika, která sice Markovi jde, ale nebaví ho. Výsledkem toho bylo, že Marek už nechtěl na tyto hodiny docházet. Proto se Markova matka spolu s bývalou třídní učitelkou a s konzultantkou pro nadané z pedagogicko-psychologické poradny snažily vymyslet takovou náplň hodin, která by Marka bavila a zároveň ho i rozvíjela: „*(...) učila ho jenom matiku a nic víc, jenže zrovna matika Marka nebaví. Chtěl s tím jako vysloveně seknout, takže jsme se domluvily s konzultantkou pro nadané z poradny a s učitelkou. (...) mám takovej pocit, že se to povedlo. Sice prej tý matiky je ještě pořád hodně, ale už je to lepší a baví ho to, což je důležitý.*“ Jinak ohledně stylu výuky a stylu obohacování učiva v běžných hodinách se výpověď matky shoduje s tou Markovou. Tedy, že pokud má Marek hotovo, má dovoleno si v rámci vyučovací hodiny pracovat na domácích úkolech. Práci má stejnou jako jeho spolužáci.

Pro Markovu **bývalou třídní učitelku** bylo vymyšlení obsahu práce do hodin pedagogické intervence náročné. Proto velice uvítala pomoc ze strany pedagogicko-psychologické poradny: „*(...) jsem vlastně vůbec nevěděla vůbec, co to. Dostala jsem vlastně tu hodinu navíc, takže ta konzultantka ta fakt jako už*

dvakrát tady byla a vlastně takovej ten, že mi rozšířila obzory bych řekla, protože já jsem jako vůbec nevěděla. (...) A škola taky jako víceméně si s tím jako nevíme nebo je to nóvum úplný (...).“ Uváděla, že s prací s nadanými dětmi nemá žádné zkušenosti, a tak to pro ni bylo ze začátku skutečně složité a trvalo jí, než se v této problematice více zorientovala: *„(...) já opravdu s tím nemám moc zkušeností a je to pro mě strašně tenhle první rok jako takový nóvum, no. (...) fakt jako člověk je z toho takovej jakoby vykulenej (...). Takže přece jenom já fakt jako já sama to cejtím, že nemám ty zkušenosti na tu hodinu, že ta práce je vlastně taková jako v začátcích, no.“* Proto z těchto důvodů, a kvůli svému primárnímu zaměření, nejdříve zvolila za hlavní náplň intervencí matematiku, což se na Markově straně nesetkalo s velkým úspěchem. Po setkání s matkou a s konzultantkou pro nadané obohatila bývalá třídní učitelka hodiny místo matematických logických olympiád ještě o různé deskové hry zaměřené na rozvoj logiky a o SUDOKU. Ani tento obsah hodin intervence Marka ale nebaví. Markova bývala třídní učitelka si tento nezájem vysvětluje tím, že chlapec nemá zájem se rozvíjet mimo oblasti svého zájmu a také tím, že je líný a bez větších ambicí: *„(...) on nemá potřebu a rozvíjí se opravdu, řekla bych jakoby tak sám v těch předmětech, který ho bavěj. (...) Marek není úplně tak jakoby zapálenej, joo, tohleto chci objevovat a to, tak on spíše je takovej pohodlnej zase v tomhle, no. (...) že není nějakej jako ambiciózní, že by měl zájem, když něco dokončí. On to třeba rychle spočítá nebo něco, ale že by úplně měl zájem jako něco dalšího, tak to ne.“* Během první hodiny intervence, kterou spolu měli, se mu také snažila vysvětlit, co znamená IQ a společně si o tom povídali.

5. Specifická témata pro danou skupinu

V rámci rozhovoru s **Markem** padlo, jakým způsobem vnímá on sám pojem nadané dítě: *„No, že v něčem vyniká. Třeba že vyniká ve sportech nebo že vyniká s učivem.“* Během rozhovorů s jeho **matkou** a **bývalou třídní učitelkou** se nepodařilo jejich názor na tento pojem zjistit.

SKUPINA Č.2

Během sbírání dat do diplomové práce bylo Aniče 10 let a navštěvovala 4. třídu soukromé základní školy s třídami pro první stupeň. Vyrůstá v úplné rodině se starší sestrou a mladším bratrem. Anička je všestranně nadaná a sociálně zdatná dívka. Podnět

k diagnostice dala její třídní učitelka. Ta se po předchozích negativních zkušenostech s diagnostikou nadaných dětí zdráhala k podání podnětu na Aniččino vyšetření, ale nakonec ji k tomuto kroku přesvědčila konzultantka pro nadané děti z pedagogicko-psychologické poradny. Na diagnostice v pedagogicko-psychologické poradně byla Anička krátce před realizovaným rozhovorem. Její paní učitelka je ve školství 30 let a aprobaci má pro 1. stupeň s rozšířením hudební výchovy. Ve škole vyučuje matematiku, český jazyk, prvouku, vlastivědu, přírodovědu, výtvarnou výchovu, pracovní vyučování, hudební výchovu, dále nepovinnou hodinu odpoledne, rozšiřující učivo pro nadané žáky a ostatní zájemce (5. třída) a předškolní oddělení (1 hodina týdně).

1. Projevy a charakteristiky nadaného

Aničky nadání se začalo projevovat poměrně brzy, ale kvůli školním obtížím byl její potenciál poměrně dlouho maskován. Svoji roli zde sehrály i sourozenecké vztahy a přebrání velké zodpovědnosti v brzkém věku.

Sama *Anička* si svého nadání není příliš vědoma. Tušila, že je v něčem šikovnější než její spolužáci, ale nemá pocit, že by je nějak výrazně převyšovala: „*No, věděla jsem to, že jsem trošičku chytřejší, ale nevěděla jsem o kolik.*“ Je to dáno i tím, že ve třídě je více nadaných dětí, a tak se svými schopnostmi příliš nevyčívá. Zároveň se sama snaží svoje nadání tolik nevnímat a spíše splynout se svými spolužáky. Na otázku, v jaké oblasti se podle ní projevuje její nadání odpovídala, že je velmi šikovná na matematiku, dále i na český jazyk, výtvarnou výchovu a jde jí i zpívání. Co se týče prospěchu, téměř ze všech předmětů má jedničky: „*No, z angličtiny mám docela často i dvojky, ale jinak mám skoro furt jedničky.*“ Většinou jí stačí dávat ve škole pozor a učivu porozumí během hodiny. Pokud je však třeba, připravuje se bez problémů doma, někdy i s dopomocí rodičů: „*No, většinou mi to stačí ve škole, ale občas si taky udělám něco doma. Hlavně angličtinu, ale někdy třeba i matematiku, když mi zrovna nejde to, co děláme. (...)* Občas, když něco nechápu, tak se zeptám mámy nebo táty.“

Vzhledem k tomu, že má Anička starší sestru, často byla přítomna u její přípravy do školy. A právě dle slov Aniččina *otce* se už zde začalo projevovat její nadání: „*Tak ona uměla písmenka, protože že jo, jak jsme se učili se starší dcerou, tak ona to pozoruje, naposlouchalo to, takže standardně, když jsme trénovali třeba angličtinu, tak napovídala, protože to měla naposlouchaný. Má lepší paměť než ta starší dcera. A tím pádem si spoustu věcí zapamatovala dřív, než se to vlastně*

sama učila, protože to někde slyšela.“ Jelikož se stýkají s kamarády, jejichž děti jsou podobně nadané jako Anička, nevnímají svoji dceru jako příliš výjimečnou: „(...) *my to jako zase nevnímáme, jakože je nějak extrémně nadaná. My se pohybujeme u kamarádů, u kterých jsou ty děti na tom podobně řekněme. Ona jako zrovna vyčnívá, ale ne zrovna nějak dramaticky, no.*“ Její nadání začali registrovat spíše až ve škole během matematiky a účastí v matematických olympiádách. Ve škole se jejich dcera potýká s pomalým pracovním tempem, které je zapříčiněno její nesoustředěností a přicházením na jiné a nestandardní typy řešení zadaného úkolu: „*Je nesoustředěná, protože podle mě myslí na padesát věcí najednou paralelně (...). Měla strašný problémy ve škole, že ona je strašně pomalá. Ona je schopná nestihnout práci za hodinu a jako jediná to dodělává ještě potom o přestávce, protože ona mezi tím ještě vymyslí milion úplně jiných věcí a má prostě úplně jiné zájmy než jenom to, co si dělají a tím pádem to na první pohled vypadá, že je pomalá.*“ Aničky nadání se podle jejího otce projevuje především v matematice, která ji hodně baví. Přesto je všestranně zaměřená a je šikovná téměř ve všech oblastech. Umí si s věcmi poradit a vymyslet nestandardní způsoby řešení. Během rozhovoru Aničky otec také zmiňuje, že je jejich dcera velmi cílevědomá a má chuť se rozvíjet: „*Když je to něco, co ji zajímá, tak se bude strašně snažit zlepšit. (...) že když ji to baví, tak je ochotná nemyslet na svoje pohodlí nepohodlí, ale jde tvrdě za tím, no.*“ Musí však chtít sama. Pokud ji někdo do něčeho tlačí, nemá to ráda. K tomu se váže i potřeba vidět ve věcech smysl a utvořit si na danou věc svůj názor: „*Ona si udělá svůj názor na věci, jestli to má smysl nebo nemá, a když vyhodnotí, že to smysl nemá, tak je to mimo její zájem. Ten smysl tam musí vidět (...).*“ S tím však jako rodič ví, jak pracovat: „*Anička se dá krásně namotivovat. Prostě když jí ukážu kopec a řeknu teď tam musíš vylízt, tak řekne proč, a když jí řeknu a teď něco si vymyslíme, protože tam něco je nebo něco uvidíme nebo něco zažijeme nebo kdo tam z vás bude dřív a kdo tam bude první nahoře.*“

Paní **učitelka** zná Aničku již od předškolního věku, kam ji vzali s sebou na lyžařský kurz se třídou její starší sestry, jelikož měli volná místa. Již v té době byla Anička velmi šikovná, nevyžadovala žádnou zvýšenou péči a byla schopná fungovat jako ostatní děti staršího věku. Že by mohla být dívka nadaná zaregistrovala paní učitelka během první třídy: „*Všimla jsem si toho už v první třídě, protože měla takový specifický chování. Běžný činnosti ji nebavily, byla*

velmi pomalá, strašně dlouho jí to trvalo, než třeba něco udělala – například stránku v písance nebo stránku v matematice – a přitom její potenciál se jevil úplně jinde. Že vlastně v té škole vůbec nepředávala ze sebe to, tak jak na mě jako na učitelku působila.“ Jelikož nebyla Anička schopná kvůli svému pomalému pracovnímu tempu stihnout práci, kterou dle paní učitelky zvládají průměrně nadané děti, snažila se i s rodiči přijít na to, proč je dívka rozptylována tolika vjemy a nevyužívá tak svůj potenciál. Paní učitelka popisuje Aničku jako všestranně nadanou a tvořivou již od začátku školní docházky. Projevy nadání registruje paní učitelka u Aničky především v matematice a v logickém myšlení, v prostorové představivosti a ve čtenářských dovednostech. Stejně jako Aničky otec, zmínila i paní učitelka potřebu vidět ve věcech smysl: *„Ona nemá ráda takový věci podle mě, který k ničemu nejsou. Který ona vyhodnotí, že jsou pro ni nedůležitý, že už vlastně psát umí, tak proč by psala, jo... Nebo že už umí vyjmenovaný slova, proč by je doplňovala, jo... Takový ty jako spíše mechanický věci, který jsou k ničemu (...).“* Zároveň ale i ona sama ví, jak v takovém případě s Aničkou pracovat: *„(...) už třeba motivace pro Aničku je, že ví dopředu, že je to na známku, tak se prostě snaží, aby tu práci měla co nejlepší.“* K tomuto tématu zmínila paní učitelka o Aničce jednu věc, a to sice, že pokud na něčem dívka pracuje, vždy jedine s vědomím toho, že to dělá správně.

2. *Vztahy s vrstevníky*

Respondenti z této skupiny se u tohoto tématu ve svých výpovědích shodovali. A to sice, že Anička je velmi sociálně zdatná a nijak nevyčnívá ze třídního kolektivu, ba naopak.

Ve třídě, i mimo ni, má **Anička** hodně kamarádů, se kterými ráda tráví čas. Zároveň ale dokáže být i sama. Pokud dojde ve třídě k nějakým neshodám mezi spolužáky, snaží se Anička nehádat a přizpůsobí se: *„(...) dneska jsme řešili třeba, že si holky prostě nedokázaly vybrat, jaký budeme mít šaty na Den rodin – na akci, kde všechny třídy tancují – no a já jsem třeba řekla, že se přidám k většině. Mně je to jedno prostě, jakou budu mít barvu. (...) když třeba někdo chce být s někým, tak já jsem prostě schopná se přizpůsobit a jít s někým jiným třeba na oběd.“* Spolužákům o svém nadání řekla, protože si všimají že je šikovná: *„Řekla, protože jako prostě děti jsou vždycky strašně to, zvědavý. (...) Podle mě to vnímaj, ale jako každé v naší třídě je v něčem dobřej.“*

Otec popisuje svoji dceru ve vztazích s vrstevníky jako velice diplomatickou: „(...) je to diplomat, takže se snaží vlastně naprosto vycházet na obě dvě strany (...).“ Vnímá ji jako společenskou, ale zároveň schopnou být i sama se sebou. Ve skupině vrstevníků je ráda tou, která organizuje: „Asi co vidím, že je taková jakoby ne vůdčí, to bych neřekl, ale že jako ráda věci tam organizuje, ráda to táhne někam.“ Tato vlastnost podle jejího otce způsobuje kladení vyšších nároků na výběr kamarádů. Přesto bývá skupinou uznávána právě díky svým originálním nápadům.

Paní **učitelka** vnímá Aničku ve školním prostředí v tomto tématu jako velice přátelskou a empatickou dívku: „(...) je strašně hodná vůči dětem, jo. Má takový i jako charitativní sklony a samaritánský. (...) je empatická k dětem (...).“ Ze třídního kolektivu nijak nevyčnívá a má mezi spolužáky kamarádky. Je nekonfliktní a pokud přece jen dojde k řešení nějakého sporu, řeší jej s klidem: „Nikdy jsem si nevšimla, že by měla problém mezi dětma. (...) není taková, že by si nechala všechno líbit, ale řeší všechno v takovém klidu, jo. Umí si prostě o ty potřeby říct.“

3. **Identifikace a diagnostika nadaného**

Ačkoli se o potenciálním nadání u Aničky vědělo, její rodiče o vyšetření nežádali a paní učitelka kvůli předchozím negativním zkušenostem s testováním nadaných v pedagogicko-psychologické poradně podnět pro vyšetření také nedávala. Impulsem, který paní učitelku přesvědčil k podání návrhu na diagnostiku dívky v poradně, bylo setkání s konzultantkou pro nadané děti.

Když se **Anička** po diagnostice dozvěděla, že je nadaná, měla z toho radost: „Byl to jako takovej dobrej pocit, že jsem odhadla, že jsem chytrá. (...) jsem ráda, že vím, jak moc jsem chytrá a tak.“ Díky tomu si uvědomila možnosti svého potenciálu a rozhodla se jej více využívat a rozvíjet: „Změnilo se to, že jsem se začala snažit jako hodně to využívat. Toho, že jsem chytrá. (...) Že jsem se třeba snažila třeba u Klokánka. Že jsem se snažila to i jako překontrolovat hodně, a že jsem si to udělala rychle a nikdo ještě neodevzdával, tak jsem si to ještě jednou projela. (...) předtím jsem si to spíše jenom přelítla očima, ale teďka jsem si to celý ještě jednou přepočítala.“ Také má pocit, že díky vědomí svého nadání je schopna se lépe soustředit: „Že jsem dřív jako úplně nevnímala třeba při knížce,

když jsem si četla, ale teď kon, když mi třeba někdo říká, tak já jsem i schopná, když to vím, že mozek i pracuje líp, když to vím. Že jsem třeba i schopná vnímat a přitom si číst.“ Nemá pocit, že by učitelé po diagnostice změnili svůj přístup k ní. Ke změně nedošlo ani v rodině. O jejím nadání si povídali večer při večeři po návštěvě pedagogicko-psychologické poradny: *„Povídali. (...) S tátou při večeři. (...) No, taťulda si spíše povídal s mámou a občas se obrátil i na mě.“* Hlavním obsahem debaty byl spíše průběh vyšetření, než vysvětlování samotného nadání a témat s ním spojených.

Otec Aničky potvrdil, že do poradny se dostali na základě podnětu od paní učitelky. Vzhledem k tomu, že se jednalo o poměrně čerstvou informaci, sami si teprve ještě celou situaci ohledně nadání své dcery mapovali. Také otec potvrdil, že si s dcerou společně o jejím nadání povídali. Obsah debaty ovšem uvedl jiný, než který uváděla Anička: *„Tak povídali jsme si spíše ve smyslu, že je to dar, který by neměla zahodit nebo lépe řečeno, že by ho měla maximálně využít. Tak v tomhle smyslu jsme si povídali, že to je pro ni obrovská příležitost a obrovská šance, ale není to zároveň vstupenka automatická někam, že to je jenom část toho, co dělá ten úspěch.“* Otec vnímá, že zjištění nadání mělo u dcery vliv na zvýšení jejího sebevědomí: *„(...) bych řekl, že teď kon nabývá nějaký sebevědomí, a to jí hrozně moc pomáhá v tomhle tom a vnímá se víc líp určitě. (...) že jakoby vidí, že je v něčem výjimečná. Ne, že by se tím by se tím vytahovala, to v žádném případě, ale tu sebedůvěru jí to nějakou přidá, no.“*

Paní **učitelka** má s testováním potenciálně nadaných dětí negativní zkušenost a zároveň s Aničkou, jako s nadanou, už dávno pracovala. Proto neviděla důvod k podávání podnětu na její diagnostikování. Nakonec se na základě setkání s konzultantkou pro nadané rozhodla, že přece jen Aničky rodičům navrhně, aby nechali dceru otestovat. Od vyšetření očekávala podporu a rady na rozvoj dívčina nadání: *„Já jsem i trošku víc jako očekávala, že mně to jako dá větší možnosti (...). Já jsem si původně myslela, že třeba dostanu USB nebo že si přetáhnu spoustu jako nafocených nebo připravených pracovních listů, který si vytisknu a budu tady mít prostě hafo věcí. (...) že třeba z té poradny opravdu dostanu zásobárnu těhle nectech jako zajímavých, podotýkám zajímavých, pracovních listů nebo problémových úloh a ušetří mi to tu práci toho hledání (...).“* Od vyšetření také očekávala doporučení na individuální rozvíjení silných i slabých stránek Aničky. Přesto, že se její očekávání nenaplnila, je ráda, že byla dívka vyšetřena a

akorát se potvrdily její domněnky. Ve způsobu práce, který měla paní učitelka s Aničkou nastavený, se nic nezměnilo.

4. Rozvoj a podpora nadaného

Škola, do které Anička chodí, je podpoře a rozvoji nadaných dětí velmi nakloněná. Jak bylo zmíněno výše, paní učitelka s Aničkou pracovala už před diagnostikou individuálně, takže v tomto směru nedošlo k velkým změnám. Anička je rozvoji otevřená a pomáhá jí v tom také její rodina.

Anička vnímá, že svůj potenciál nevyužívá naplno: „*No, podle mě úplně naplno ne, že bych ho možná mohla využívat ještě víc.*“ Má pocit, že by se měla ve škole více soustředit. K rozvoji svého nadání potřebuje také pomoc školy a rodiny, ale dodala, že to příliš nespěchá. Sama se rozvíjí i v oblastech, kde se jí příliš nedaří: „*No, snažím se to zlepšit, ale občas, když se mi to ani po dlouhý době, kdy se to snažím zlepšit, vůbec nedaří, tak na nějakou chvíli jdu od toho a potom se k tomu zase vrátím.*“ Ve škole dostává většinou stejnou práci jako ostatní žáci. Někdy dostane rozšířenou práci, kterou vypracovala paní učitelka pro ni a pár dalších nadaných spolužáků: „*Dostáváme ještě s klukama, který jsou u nás nadaný, a s dětma, který chtěj, tak dostáváme nadstandardní matematiku.*“ Po škole chodí na řadu různých kroužků: „*Chodím na tancování ve škole, potom chodím na flétnu, chodím taky na tancování do ZUŠ, potom chodím ještě na nauku hudební. Chodím na sbor, na výtvarku ve škole a na náboženství.*“ Pokud má chvíli volno, ráda si čte.

Otec Aničky je se způsobem rozvoje nadání jejich dcery, který volí paní učitelka, velmi spokojen. S jejich dcerou individuálně pracuje již delší dobu: „*Tak já myslím, že ta jejich třídní učitelka, co vím, tak už s pár dětma jede podle nějakých knížek už delší dobu, že jim dává nějaký příklady navíc. Ted' nemyslím jenom matematiku, ale že jim dává jakoby další podněty.*“ Zároveň si našla k Aničce cestu, jakým způsobem upoutat její pozornost a podnítit ji k činnosti, jelikož se dříve z její strany s nezájmem o předkládané úkoly a s jejím pomalým pracovním tempem: „*(...) paní učitelka zjistila to, jak jsem říkal, že měla problémy s Aničkou, že byla pomalá a že jako neměla zájem a všechno, tak ona zjistila, že jí musí dát vlastně nějaký větší úkol, aby to Aničku zaujmulo a pak teprve začne ta Anička fungovat.*“ Ve chvíli, kdy řešili ve škole tento problém, rodiče intenzivně s paní učitelkou komunikovali. Spolupráci se školou si ale otec celkově pochvaluje. Mají

vzájemnou domluvu o konzultacích, kdyby jedna či druhá strana potřebovala probrat cokoli ohledně Aničky. Jako otec vnímá, že Anička nevyužívá svůj potenciál naplno: „(...) *Spíše chvilka je mi až líto, že některý možnosti, který teda ona nevyužije, hlavně když je schopná, teď to přeženu, profláká vikend.*“ Na druhé straně sám reflektuje, že si potřebuje také odpočinou a mít chvíli sama pro sebe. Jako rodič se jí snaží podporovat různými způsoby, zároveň ji ale do ničeho nenutí a spíše jen ukazuje dceři možnosti rozvoje: „*My jí můžeme ukázat, a to se snažíme jí ukázat, všechno, ale je na ní, ať si vybere. Prostě ona sama si potom najde, co ji nejvíc zajímá. Určitě ji teď nebudeme nutit, ať já nevím co, děla olympiády nebo hraje tenis špičkově, jo. To je na ní, aby ukázala, co ji zajímá.*“ Má pocit, že rodič by měl fungovat spíše jako, jak sám říká, „otevřít dveře“ a na samotném dítěti je pak volba, zda do těchto dveří vstoupí či nikoli. Okruh zájmů má Anička velký a sami rodiče jí musí při výběru kroužků brzdit, aby měla prostor i pro odpočinek: „*Tak ona toho má hodně. Ona tancuje, zpívá, hraje na flétnu, chodí na tu veselou vědu, chodí na nějaký keramiky, takže ona těch zájmů má hodně. V podstatě každý den má nějaký jeden nebo dva kroužky. Není to tak, že bysme ji do toho tlačili, ale oni opravdu chtějí. Že většinou toho prvního září to je hrozný, že musej si vybrat a oni nemůžou, protože by nejradší chtěli úplně všechno (...).*“ Když se zamýšlí nad stylem výchovy a dceřinými potřebami v porovnání se sourozenci, nezdá se mu, že by vyžadovala něco specifického. Přistupují k ní stejně jako k její starší sestře a mladšímu bratrovi.

Aničky paní **učitelka** se o nadané děti zajímá dlouhodobě a absolvovala již několik vzdělávacích kurzů zaměřených na toto téma. V rozvoji a podpoře nadaných dětí vidí smysl a má pocit, že je zapotřebí se touto problematikou zabývat: „*Mně spíše jde o to, aby třeba ty děti byly i zmapovaný, aby se to vědělo. Že přejde na jinou školu a víme, že teda pracujeme s mimořádně nadaným dítětem, který už prošlo těmahle olympiádama, udělalo tohle, jo, v testu čtenářský gramotnosti v první třídě bylo velice úspěšný a tak.*“ S Aničkou pracuje individuálně celou dobu. Potom, co byla Anička v pedagogicko-psychologické poradně, se paní učitelka setkala s konzultantkou pro nadané děti: „(...) *jsme se pobavily o možnostech, o různých jakoby hrách, který dětem pomůžou nebo prostě zkvalitněj tu výuku. Ukázala mi některý publikace, z kterých můžu čerpat (...).*“ Materiály si však paní učitelka vyhledává a zpracovává sama, takže toto setkání nemělo na její způsob práce s nadanými příliš velký vliv. Spíše z něj měla pocit,

že konečná práce je stejně na ní a musí si v tom sama najít nějaký systém. Od paní ředitelky z jejich školy však cítí velkou podporu: „(...) *paní ředitelka je týhle nctý věci hrozně nakloněná, takže není tady problém třeba s koupením pomůcek a těchhle nctých věcí (...)*.“ V rámci vybavení školy mají pro rozvoj a podporu nadaných dětí řadu strategických her a podobných pomůcek na rozvíjení. Pro Aničku, a další nadané děti ve třídě, si paní učitelka z různých publikací chystá tzv. nadstandardní práci: „(...) *Není to jako učivo navíc, ale je to spíše nějaká problémová úloha nebo čtení s porozuměním. (...) a mají to vždycky na týden.*“ Do testů dává občas bonusové úkoly, ve kterých mají děti, jež jsou brzo hotové, možnost prezentovat své rozsáhlé znalosti z různých oblastí. Snaží se, aby práce, kterou jim dává, nebyla primárně školní. Zároveň posílá často tyto děti do různých soutěží ve čtenářské gramotnosti a na matematické olympiády. Někdy Aničku poprosí, aby pomohla slabším spolužákům s látkou a vysvětlila jim postup. Případně ji zapojuje do organizace různých školních aktivit, protože ví, že Aničku baví tvořit a je ráda spoluautorem. Vidí, že Anička bere složitější úkoly jako výzvu a ráda je potom plní. Má ráda problémové úlohy, které musí řešit: „(...) *všeobecně nemá ráda takový jako stupidní věci... Když se bude jen tak dlouho doplňovat nebo jen tak jako počítat. Ona úplně ožije, když je nějaká výzva. (...) ona potřebuje překovávat ty překážky. (...) si člověk musí najít tu motivaci, aby jí tu výzvu jako nějakým způsobem dobře prezentoval, no.*“ Na paní učitelku působí Anička jako zvědavé děvče, které má velký zájem o nové informace: „(...) *na ní je často vidět, jak úplně nasává ty věci (...)*.“ Pro ni, jako pro učitelku, je Anička nenáročné dítě, které nemá zvláštní nároky na její péči.

5. *Specifická témata pro danou skupinu*

Téma, které se zde objevilo a nepatří do žádné z výše uvedených kategorií, se týká vnímání pojmu nadané dítě. Pro *Aničku* je to takové dítě, které umí hodně věcí. Naopak její *otec* si pod tím představuje něco jiného: „(...) *samozřejmě nejjednodušší je to říct přes to IQ, ale to si nemyslím, že je to to správný. To je jen nějaká metrika. Já si osobně myslím, že nadané dítě je takový, který má samo zájem se rozvíjet. Rozvíjí se víc, než musí a rychle a dobře se učí nové věci, no, a přichází na nové a nestandardní způsoby řešení. To znamená, že nekopíruje jenom něčí model, ale je schopný přicházet s vlastním pohledem na věc.*“ Rozhovor s paní *učitelkou* se tohoto tématu nedotkl.

SKUPINA Č.3

V době, kdy byl rozhovor uskutečněn, bylo Terezce 11 let a navštěvovala 5. třídu běžné základní školy, která se však ve svých osnovách aktivně věnuje rozvoji a podpoře nadaných dětí. Terezka je jedináček a vyrůstá v úplné rodině. Oba rodiče jsou v podpoře Terezčina nadání velmi aktivní. Terezka byla v pedagogicko-psychologické poradně jako nadaná diagnostikovaná během docházky do 3. třídy. Podnětem pro vyšetření se staly výborné výsledky testů v rámci testování Mensou na půdě školy. Nynější paní učitelka je Terezčinou třídní od 5. třídy a třídnictví zde bude mít pouze tento ročník. Ve školství je 32 let, aprobaci má na 1. stupeň a vyučuje všechny předměty.

1. Projevy a charakteristiky nadaného

Terezky nadání se začalo projevovat velmi brzy a v různých oblastech. Rodiče si byli potenciálu své dcery vědomi, ale ona sama nechtěla, aby o jejích schopnostech říkali tehdejší paní učitelce. Nynější paní učitelka znala Terezku ze suplovaných hodin a od svých kolegů. Jejího nadání si začala všimnout až když přebrala Terezky třídu jako třídní učitelka.

Terezka si svého nadání všimla již v mateřské škole: „*Hm, ve školce, když jsem tam už četla a psala a ostatní ne, tak tam jsem si toho všimla.*“ Svého nadání si tedy je vědoma, ale ve škole takové rozdíly ve schopnostech nepociťuje, jelikož mají ve třídě více šikovných dětí. Sama reflektuje, že se její nadání projevuje především ve schopnosti pochopit danou látku rychleji a lépe v porovnání s některými spolužáky: „*Že jakoby to něco líp pochopím nebo rychleji. (...) A že si to k tomu dokážu jako třeba něco tak domyslet.*“ Ve škole má ráda hlavně matematiku, protože tam může uplatnit své logické myšlení: „*(...) v té matice se to dá jakoby logicky vypočítat a vymyslet.*“ Také ji baví výtvarná výchova a pracovní činnost, protože ráda vyrábí nejrůznější věci a ráda kreslí. Naopak ji moc nebaví vlastivěda a přírodověda, jelikož informace předávané na těchto hodinách jsou čistě faktografického charakteru a následně se je musí pouze memorovat: „*(...) Že se musíme naučit nějaké informace a zapamatovat si to (...). Nebaví mě, že si musíme psát ty dlouhé výpisky z toho, a že se to musíme všechno naučit (...).*“ Nemůže zde uplatnit svoji logiku či vymyšlení nových postupů a strategií jako je tomu například v matematice. Její zájem o tyto předměty je ale také ovlivněn momentálně probíranou látkou: „*(...) V té přírodovědě, tam mě to ještě zajímá,*

tam teď děláme vesmír. To se mi líbí, jak se učíme o tom vesmíru (...).“ Doma se učení věnuje jen pokud látce opravdu nerozumí a připravuje se většinou na poslední chvíli. Učivo si pamatuje převážně z hodin. Prospěch má Tereзка výborný: *„Většinou samý jedničky. Občas dvojku.“*

Terezky *matka* popisuje, že se nadání u její dcery začalo projevovat velmi brzy a docházelo u ní k intelektově-psychomotorickým nevyrovnanostem ve vývoji: *„(...) začla vlastně hrozně brzo mluvit, už v půl roce začla mluvit, takže tam jsme si říkali, tak je jako rychlejší na hlavičku, protože třeba pohybově byla zase trochu pomalejší – chodit začala až ve čtrnácti měsících, takže tam.“* Nebyli si však vědomi toho, že by se mohlo jednat o nadání: *„Ale to nebylo, že bychom viděli nadání. Jenom jsme si říkali, že je rychlejší na hlavičku a pomalejší na tu motoriku.“* Jako moment, kdy si matka začala uvědomovat potenciál své dcery, označila období po zápisu do školy, kdy už uměla číst. Zároveň ji zarazil způsob, kterým se to Tereзка naučila: *„No a ona měsíc po tom zápisu začala číst, zničehonic nám začala číst v knížce prostě celý slova. Ani jsme to nijak zásadně netrénovali... Jenom jsem se prostě zeptala, co je třeba tohle za písmenko. Pak přišla s tím, že umí celou abecedu vyjmenovat. Tak jsem se ptala, jak se to jako naučila, a tak mi řekla, že mají ve školce takovej vláček a tam měli všechny ty písmenka napsaný, a že takhle se to naučila. No a pak během měsíce začala číst celý knížky no. Jakože celý slova hrozně a hrozně rychle začala číst úplně plynule, takže podle toho jsem si začala říkat, že bude teda asi trochu chytřejší.“* Kromě toho za projevy nadání u své dcery označila také rozvinutou slovní zásobu a okruhy zájmů, které Tereзка vyhledávala. Tereзка měla od mala zájem o hry rozvíjející logické myšlení. Mezi její zájmy od dětství patřila také příroda, především se zajímala o kameny a vesmír. Celkově chtěla již jako malá vyzkoušet nejrůznější okruhy zájmů a docházela na řadu kroužků, které ji rozvíjely v různých směrech. Patřila mezi ně hra na klavír, kroužek modeláře, angličtina či aerobik. Také si ráda vyrábí: *„(...) baví ji vlastně všechno kreativní. Maluje, něco pořád slepuje, vyrábí, stříhá, teď pořád slizy, pořád zkoumá, co by do toho přidala a tak (...).“* Ve škole je dle matky Tereзка všestranně zaměřená, jen ji moc nebaví přírodověda a vlastivěda, což se odrazilo i na známkách. Podle matky si je její dcera svého nadání vědoma a díky tomu má i vysoké sebevědomí. Přispívalo k tomu ale i Terezky okolí: *„(...) uvědomovala si to už i předtím, protože jakoby viděla, že třeba v té třídě je rychlejší. Pořád jí to paní učitelka říkala, že je*

rychlejší, a i v okolí. Jako jééé, ty jsi chytrá, jak to víš všechno tohle... A tak si jako myslím, že si toho dost cení, že to sebevědomí má vysoký. Neváhá o tom mluvit jako (...).“ Matce se zdá, že Tereška někdy až příliš oplývá sebevědomím a má pocit, že si nepřipouští možnost selhání: „Že mi přijde, že ho má až moc vysoký, že si až moc věří. Že nepřipouští, že by mohla udělat nějakou chybu a bojím se, až ta chyba fakt přijde, že ji to jako úplně složí.“ Matka svoji dceru dále popisuje jako klidnou dívku, která má občas problém dát najevo své emoce. Při řešení konfliktu se spíše uzavře a nemluví.

Paní **učitelka** chodila do Terežčiny třídy před třídnictvím pouze na některé hodiny suplovat. Jejího nadání, o kterém mluvili ostatní učitelé, si ale nevšimla. Až když se stala třídní učitelkou a měla možnost poznat Terešku ve více hodinách, musela dát ostatním vyučujícím za pravdu: „*No, já jsem totiž už loni učila pátou třídu a tam bych řekla, že jsem měla ještě nadanější děti, takže když jsem sem chodila suplovat, tak jsem si říkala, co všichni s tou Terkou tak vyváděj, jestli to můžu takhle narovinu říkat. Takže jsem tam chodila suplovat a jako nikdy mi nepřišla... Jako opravdu jsem tomu nevěřila. Pak až letos, když jsem tam začala učit, tak jsem si všimla, že opravdu velice nadaná je v logickém uvažování.*“ Paní učitelka spatřuje Terežky nadání především v logickém myšlení: „*Takže tu logiku tu má úplně obdivuhodnou oproti ostatním dětem. Matika, tam dělá chyby občas, protože to je numerologie a tam si ona spíše nedá pozor, ne že to neumí... Ale jakmile se to týká čehokoli, co se týká logického uvažování, ať už to jsou slovní úlohy apod., tak v tom je prostě geniální. (...) když přečtu nějakou slovní úlohu a sama s tím mám problémy, než to spočítám a ona vám to řekne. Tak to je zázrak, že jo. Takže podle mě je tam nejsilnější tahle ta logická stránka přemýšlení o čemkoli (...).*“ Také pozoruje u Terežky výbornou paměť, která se projevila například při učení se náročné básničky. Její paměť a schopnost koncentrace pozornosti se projevuje také v tom, že se nemusí Tereška doma moc učit: „*(...) doma říká, že se nemusí moc učit, že jí prý stačí, když dává ve škole pozor (...).*“ Paní učitelka viděla Terešku i v roli výborné organizátorky, když se aktivně ujala příprav vánoční besídky pro rodiče. Označuje ji jako všestranně nadanou se zájmem o učení: „*Ona má ráda, ať už vezmete; výtvarku, hudebku, tělocvik, všechny předměty. Opravdu... Celkově učení ji prostě baví. Je šikovná. (...) Ta Terka je opravdu studijní typ jako.*“ Podle toho, jak paní učitelka zná Terešku se školního prostředí, tak jde o sebevědomou dívku, která si je vědoma svých kvalit.

2. *Vztahy s vrstevníky*

V tomto tématu nemá Terežka žádné zásadní obtíže. Mají dobrý třídní kolektiv a se svými spolužáky vychází.

Terežka má ve třídě hodně kamarádů a sama o sobě říká, že je vnímavá k potřebám ostatních: „*Když se třeba ve škole někomu něco stane, tak za ním přijdu a zeptám se ho, co se mu stalo a řeknu mu, ať z toho není třeba smutnej (...).*“ Ví, že už od mateřské školy její vrstevníci reflektovali, že je nadaná: „*Už v tý školce to pořád říkali. A vždycky jáéé Terežko, přečteš mi tohle, co to znamená a vždycky se mě takhle ptali třeba.*“ Líbilo se jí, že mohla ostatním dětem ukázat své dovednosti. I nyní, ve škole, spolužáci o jejím nadání vědí: „*Spolužáci si myslím, že mě vnímaj, že jsem taková chytrá a šikovná.*“ Často Terežce říkají, že je chytrá. Někdy jí jsou tyto poznámky spolužáků příjemné, ale občas je to pro ni za hranou. Nemá totiž pocit, že by byla tolik inteligentní, jak jí spolužáci říkají. Na jejich pochvalu reaguje poděkováním a k tomu dodá, že sama ale nemá o svém nadání tak vysoké mínění.

Co se týče navazování vztahů, zmiňuje Terežčina **matka** pomalejší adaptaci na nové prostředí a kolektiv: „*Když byla úplně malinká ve školce, tak měla problémy začít se bavit s cizíma dětma. To i dneska asi, když přijde na nověj kroužek nebo já nevím, když přišla před několika rokama na nověj kroužek, tak jí to i pár měsíců bych řekla trvá, než si tam ty kamarády udělá. Chvilí trvá, než si to tam okouká (...).*“ Potom ale vychází se všemi dobře, je nekonfliktní a společenská. Ve třídě má její dcera výborný kolektiv, který jí bez problému mezi sebe přijal: „*(...) má teda jako supr štěstí na kolektiv ve třídě, že tam nemluví o nikom, kdo by jí tak jako srážel, že je ta šprtka a má pořád ty jedničky a takhle... Tak to tam jako nezažívá nebo aspoň o tom nemluví.*“

Paní **učitelka** popisuje Terežku jako kamarádskou a slušně vychovanou dívku: „*Je kamarádská. Ona tam sedí vlastně s tou Blankou, s tou sedí od první třídy, s tou kamarádí. (...)* Má tu kamarády.“

3. *Identifikace a diagnostika nadaného*

Terežky škola je ve vyhledávání nadaných dětí, a v jejich následné podpoře, poměrně aktivní. Prvotní impuls k diagnostice vzešel tedy odtud. Testování však neprobíhalo v pedagogicko-psychologické poradně, a proto se Terežky rodiče rozhodli ještě o vyšetření právě tam.

Pro **Terezku** se toho po diagnostice v pedagogicko-psychologické poradně příliš nezměnilo. Bylo to pro ni jen potvrzení jejich schopností, o kterých už předtím věděla: „*Stejný, jenom se to potvrdilo.*“ Lehkou změnu přesto pociťuje. Díky diagnostice se jí posílilo sebevědomí. Sama zjištění svého nadání nijak zvlášť neprožívala, ale ví, že matce udělala tato zpráva radost.

Terezky **matka** přibližuje, jakým způsobem se dostali s dcerou do poradny: „*No, na tu diagnostiku nás navedla paní učitelka třídní jejich v té době, když byla asi ve třetí třídě. Tak vlastně pan ředitel ve škole oslovil všechny třídní učitele ve škole, že by zavolal na testování do školy Mensu. Oni měli teda vytipovat každé v té své třídě koho by na to testování poslali, no a nás teda oslovila paní učitelka, abychom ji zkusili na ty testy poslat. (...) IQ sejmula Mensa a potom my jsme se objednali do poradny na základě toho výsledku z Mensy.*“ Terezky maminka objednala dceru do pedagogicko-psychologickou poradny kvůli tomu, aby se dozvěděli, jakým směrem je dceřino nadání zaměřené. To se totiž z prvotního testování skrz školu nedozvěděli: „*Vlastně proto jsme šli do té poradny, že jsem říkala, tak dobrý, jako supr, víme, že percentil sto a co jako s tím. Takže jsem vlastně zkoumala, co a jak a říkám, tak dobrý, tak zajdeme do té poradny a zjistíme, na co má to nadání (...).*“ V pedagogicko-psychologické poradně zjistili, že Terezka je všestranně nadaná, což neuspokojilo základní požadavky od vyšetření, které si matka stanovila. Kromě zaměření nadání chtěla totiž Terezky matka vědět, jakým konkrétním směrem mají doma dceru rozvíjet. Dalším důvodem, proč se sami objednali do poradny byla také zkušenost matky ze školních let: „*(...) takhle jsem to měla já, když jsem byla malá. Nebavilo mě to na té základce, četla jsem, než jsem šla do školy... Bylo to úplně stejný prostě, no. (...) Nejsem teda diagnostikovaná. To IQ mám změřený, ale nemám na to ten papír. (...) Já to беру tak, že jako vím, že je to vyloženě klišé jo, ale беру to tak, že mě to v té škole jako hrozně nebavilo a ta paní učitelka to opravdu řešila tím, že dobrý, tak udělej další cvičení. A tomu jsem chtěla jakoby předejit, no.*“ Ačkoli nebyla její zakázka v pedagogicko-psychologické poradně plně naplněna, ke změnám v přístupu a rozvoji Terezčina nadání došlo alespoň ve škole: „*Ve škole stoprocentně, protože na základě té zprávy dostala individuální plán.*“ Co se týče sebevědomí, i matka reflektuje, že si dcera po diagnostice více věří.

V době, kdy k diagnostice došlo, měla Terezka jinou třídní učitelku. Nynější paní **učitelka** má tedy informace jen od kolegyně a jinak k tématu více informací nemá:

„A já opravdu vím, že tenkrát kolegyně s tím přišla, že si chtěj nechat Terezku vyšetřit. To bylo někde ve třetí třídě už.“

4. Rozvoj a podpora nadaného

Terezku se snaží podporovat nejrůznějšími způsoby sami rodiče, také ve škole s ní pracují takovou formou, aby měla prostor pro další rozvoj.

Po diagnostice se i předchozí paní učitelka snažila, aby **Terezku** nějakým způsobem rozvíjela: *„Ve škole jsem občas dělala víc ještě něco dalšího, že třeba paní učitelka, když jsme měli ještě tu první učitelku, tak ta třeba si pro mě ještě něco připravila, že přímo pro mě už předem, že mi to dá, až něco udělám.“* Nynější paní učitelka dává Terezce po dokončení prvního úkolu další zadání k vypracování: *„(...) když to jako dodělám, tak dostanu ještě něco dalšího jiného. Třeba že dostanu ještě k tomu vypočítat něco dalšího z té úlohy.“* Tento způsob práce jí vyhovuje, protože se může stále zlepšovat. Terezka má pocit, že své znalosti a dovednosti nevyužívá tak, jak by mohla. Uznává, že by měla rozvoji svého nadání věnovat více času a úsilí: *„Mohla bych se tomu jako víc věnovat. (...) Že bych víc jakoby dělala to učení. (...) Jo, že bych se o to víc zajímala, že bych se třeba učila něco, co ještě neumím.“*

Z pohledu Terezčiny **matky** se všestranně zaměřené nadání rozvíjí těžko. Sami se ji doma snaží podporovat nejrůznějšími způsoby: *„No a doma, to jsme dostaly v tý poradně takovej seznam knížek a her a nápadů, co pořídít. Takže jsme domů koupili třeba Hejnýho matematiku. (...) Takže tu jsme vlastně dělali. No a na základě toho jsme koupili takový různý hry a knížky, co by ji tak mohlo zajímat.“* Jinak chodí Terezka ještě na řadu kroužků a v létě jezdí na vzdělávací tábory. Výběr těchto aktivit nechávají rodiče na ní, ale chtějí, aby obsahovaly různé sféry rozvoje: *„Kroužky necháváme jako vyloženě na ní teď už, krom toho klavíru teda. Ten už je víc z naší strany. (...) Vždycky jsme říkali nějakou pohybovej, nějakou kreativní a muziku.“* Občas museli také zasahovat do množství vybíraných aktivit, aby měla Terezka také čas na odpočinek. Náročnost rozvoje všestranně zaměřeného nadání spatřuje Terezky maminky především v čase a financích: *„Je to dost jako finančně náročný. A časově. (...) Finančně to není tak hrozný, že bychom to jako nedali, to ne, ale je fakt, že vyděláváme. Finančně kroužky, to jako jo, protože to je třeba šest sedm tisíc za půl roku. A když k tomu vezmu ještě to vybavení, tak to je ještě víc, že jo. No a časově to pro nás bylo hrozně náročný,*

dokud chodila, protože měla opravdu každé den, jak chtěla všechno zkoušet, a měla každé den a chtěla ještě na další dva jako. Takže chodila dvakrát v jeden den na nějaký kroužek. “ Z pozice rodiče vidí náročnost také ve výchově dcery: „Jo a jako rozhovory jsou někdy, jako rodičovský rozhovory, jsou někdy hodně těžký, protože to potřebuje tak jako rozumově vysvětlit, proč to má dělat. Takže vždycky se musím zastavit, promyslet si co řeknu, třeba chci po tobě, aby sis pokaždý, když přijdeš ze školy udělala tohle a tohle, protože... Vždycky tam musí být to protože. “ Ve výchově i v rozvoji nadání má ale oporu v manželovi, takže na to není sama. Co se týče rozvoje ve škole, ví, že se dceři paní učitelka věnuje: „A to teda musím říct, že super, že ji zapojuje, že vidí, že to má rychle hotovo, tak ji zapojí, a i má připraveno něco jinýho. Zapojuje tam ještě kamaráda ve třídě, spolužáka, že jim to dělá jako soutěž, aby to měli zajímavý a jako supr s nima pracuje. “ Od dcery ví, že si pro ně paní učitelka připravuje různé matematické úlohy, dostávají listy z pracovních sešitů pro nadané děti, dále jim paní učitelka zadává k vyhledání nějaké informace, někdy mají vysvětlit látku spolužákům či pomáhají paní učitelce opravovat písemky. Ve škole dochází Terežka také na hodinu pedagogické intervence, kde se věnuje především přípravě na gymnázium, kam by se chtěla dostat. V rámci školy dochází také na kroužek deskových her: „(...) ve středu chodí na deskový hry, což je vlastně taky kroužek pro nadané děti. Tam ji to teda moc baví. “ Celkově je dle matky škola, kterou její dcera navštěvuje, v podpoře nadaných dost aktivní: „Mají ve škole pana učitele, kterej má na starosti nadané děti ve škole na druhým stupni, ale dali mu teda i tyhle malý. No a ten je tak různě přihlašuje do těch olympiád a takhle (...). “ Někdy má Terežky matka pocit, že její dcera svůj potenciál dostatečně nevyužívá a měla by se více rozvíjet: „Mně by se třeba líbilo, kdyby ten čas, kterej tráví tak jako vyložené flinkáním, fakt flinkáním. (...) No, pro mě je to flinkání to hnětení slizů, to je jako v hodinách na den. Na mě to tak působí, že vlastně veškerej volnej čas tráví buď tímhle tím, anebo kouká do telefonu. Snažím se jí to tak rozumně vysvětlit, proč jako se mi to nelíbí a pořád jí to jako nedochází, že by se mi líbilo, i kdyby třeba jen malovala, prostě že by se snažila v něčem zlepšit. Takhle bych si to představovala. Že by si našla něco, co ji zaujme natolik, že by měla chuť, no... Zatím ji zajímají jen ty slizy. Dejme tomu, kdyby aspoň zkoumala, proč to tak je, že by se jako o to zajímala víc do hloubky třeba. Na mě to působí jako jen takový hňácání takhle. “

Pro paní **učitelku** není Terežka náročné dítě se zvýšenými potřebami. Práci, kterou dostává po dokončení prvně zadaného úkolu, si vypracovává paní učitelka sama. Inspiraci pro obohacující učivo čerpá ze svých pracovních zkušeností s nadanými žáky a také z internetu. Neměla tedy potřebu setkat se s konzultantkou pro nadané z pedagogicko-psychologické poradny a ani se poradit s rodiči ohledně ideálního způsobu rozvoje a podpory Terežky. Snaží se, aby zadávané úkoly Terežku rozvíjely všestranně: „*Já pro ně mám připravený, já tady mám vlastně ještě jednoho žáka, který je bych řekla vlastně stejně nadaný jako Terežka, takže pro ně mám přijímačky teď dělají. Takže si vždycky vezmou přijímačky a dělají navíc přijímačky na gympl, a když jsou s prací hotový daleko dřív, než ostatní děti, tak jako ten čas dokáží využít tímto způsobem. A když jsme ještě nedělali přijímačky, tak mám spoustu pracovních listů, že si je berou a mám tam i logický slovní úlohy. Já nevím, prostě co je potřeba, tak podle toho jim zrovna dávám.*“ V praxi to pak v hodinách, kde třída dle osnov probírá učivo, které Terežka se svým spolužákem již dávno ovládají, vypadá následovně: „*Při tý maticce, když trénuju s dětma, co neumí dělení dvojciferným číslem, tak ona si dělá něco jinýho, protože to už dávno umí. Tak už s Jirkou počítají dělení trojiciferným nebo pak se vrhnou na slovní úlohy nebo teď dělají ty přijímačky, takže není problém.*“ Co se týče hodnocení Terežčiných výsledků školní práce, snaží se být paní učitelka objektivní.

5. **Specifická témata pro danou skupinu**

Jako specifické téma pro tuto skupinu zde vznikly názory ohledně vnímání pojmu nadané dítě. **Terežka** si pod tím představuje dítě, které je schopné pochopit věci rychleji a je v některých oblastech schopnější než jeho vrstevníci. Její **matka** vnímá pojem trochu odlišným způsobem: „*Nooo, já jsem si vždycky představovala nadaný jakože zaměřenější určitě, než třeba v Terežky případě. Jo, na nějakou konkrétní věc nebo činnost jakoby no, nebo na nějakou konkrétní oblast. Jakože třeba nadání na matematiku, nadání na sport, nadání na hudbu (...).*“ S paní **učitelkou** se k tomuto tématu v rozhovoru nedošlo.

Dále se rozhovor s **matkou** dotkl zajímavého tématu, které se týkalo negativních názorů od známých na Terežčino nadání: „*Ještě jsem chtěla říct, že mě tak napadlo, že za tu dobu, co Terežka chodí do školy, se mi stalo asi třikrát, že rodiče spolužáků mi jako do očí řekli jakoby, že byli nepříjemný vyloženě kvůli tomu.*“

Dokonce jedna maminka mi řekla, takovou tu poznámku ve stylu: no to jsou ty prominentní děti a takhle jo. (...) Že prostě taková hnusná poznámka vyloženě jenom proto, že mám chytrý dítě. Taková rejpvává, no.“ Terezky maminka se s negativními poznámkami ohledně nadání své dcery setkala již opakovaně. S některými rodiči dceřiných spolužáků se vídá i mimo školu, jelikož se znají dlouhodobě. Poznámky od známých matku mrzí, ale do konfrontace s nimi kvůli tomu nevstupuje.

SKUPINA Č.4

Danovi bylo v době sbírání rozhovoru čerstvých 9 let a navštěvoval 2. třídu běžné základní školy. Rodiče má rozvedené a vyrůstá spolu se svojí matkou a starší sestrou. Dan byl v poradně vyšetřen po screeningovém vyšetření, které probíhalo v rámci výjezdu pracovníků z místní pedagogicko-psychologické poradny do školy. Na základě tohoto vyšetření bylo Danově matce doporučeno objednat se na další vyšetření již přímo do pedagogicko-psychologické poradny, jelikož měl Dan obtíže ve škole. V době sbírání dat do diplomové práce od této skupiny bylo krátce po Danově diagnostice, takže šlo pro všechny respondenty o nové téma a tím pádem byla pro ně spousta věcí nových. Danova paní učitelka o jeho nadání do poslední chvíle nevěděla a měla na něj jiný názor. Ve školské praxi je již 38 let. Aprobaci má na 1. stupeň a tělocvik. Ve škole vyučuje všechny předměty v rámci 1. stupně.

1. Projevy a charakteristiky nadaného

Dan své schopnosti nedává najevo. Tím pádem bylo pro jeho okolí obtížné kódovat jeho projevy chování jako nadání. Jistou roli zde sehrála i jeho starší sestra, které bylo diagnostikováno ADHD. I z toho důvodu si matka Danovo chování vykládala jiným způsobem.

Sám **Daniel** své nadání vnímá v několika rovinách a pojí ho spíše s odlišností mezi jím a jeho spolužáky: „*Tak třeba v chování vůči ostatním žákům. (...) Tam je to hodně rozdílný v chování. (...) Že oni se chovají špatně k žákům.*“ Svoji jinakost od spolužáků cítí také v rychlosti a způsobu vypracovávání zadaných úkolů: „*(...) Hm, rozhodně jiný jak podle času, jak to stíháme. Potom podle toho, jak píšeme, že píšu jiný čísla než oni. (...) Takový velký. Spíše takový větší.*“

Nezdá se mu, že by měl větší penzum vědomostí než jeho spolužáci. Víc se mu zdá, že se jeho nadání projevuje doma: „*Že třeba si máma nebo sestra nevšimne,*

jsme se dívali na Kapitána Amerika - první avenger, tam si nevšimly, že na komínech tam je česká vlajka. Jsem řekl, že tam byla česká vlajka, tak jsme to museli přetočit, abychom se na to koukli a byla tam.“ Ve škole má velké problémy s výkyvy pozornosti a kvůli tomu potom nestíhá dokončit práci včas: „Záleží na tom, jak se mi povedl včerejší den. Když třeba dobrý, tak to nestíhám kvůli tomu, že se zamyslím anebo si hraju s vlasama a tak.“ Do školy se jinak doma chystá sám a matka mu vypracovaný úkol akorát zkontroluje a podepíše. Školní prospěch má různý: „Hm... Jedničky, dvojky, trojky.“

Danova **matka** vzpomíná, že syn již před nástupem do základní školy ovládal počty a uměl všechna písmena. Přesto však kvůli své sociální nezralosti, která u něj přetrvává dodnes, dostal odklad školní docházky. Ve vědomostech ovšem za svými spolužáky nezaostává, naopak, a proto se někdy ve škole nudí: „Proto tam nastane někdy ta nuda, kdy on si tam začne hrát s volovinama, když prostě vypne no. Jasně no, to už jsem slyšel, tak proč bych poslouchal dál, že jo.“ Dále Danova matka vzpomínala na synův vývoj řeči. Dan začal mluvit později, ale rovnou přešel do celých vět: „Mluvit teda začal docela pozdě (...), tak až někde ve dvou někde začal (...), ale zato pak už rovnou v celých větách a pusou nezavře ani v noci bych řekla, jakože nikdy.“ Zároveň má podle ní na svůj věk rozvinutou slovní zásobu: „(...) Na dítě někdy občas nevím, kde ty slova bere jako.“ Jeho matka si vybavuje, jak syn jako malý hodně vyzvídál a dožadoval se odpovědí na různé věci. Jeho zvědavost se projevovala i v zájmu o knížky: „On má rád knížky (...) a rád si je od malička prohlížel, ale to čtení mu moc nejde.“ Jeho matka zmiňuje, že od brzkého věku měl Dan oslabenou motoriku: „(...) není úplně moc šikovnej na nějaký míčový hry a todlecto sportovní. (...) Jeho ty sporty moc nebavěj no. Jako už jenom ho naučit na, jako on si tak stoupnul ke kolu a řekl, hmm, tak to mně asi nepůjde, tak to dělat nebudu. No, odrážedlo, to ho bavilo, ale ty šlapky už to. Když ho manžel postavil na lyže, tak řekl, že má těžký nohy, že to asi taky dělat nebude. On to jako rovnou zavrhne. (...) je to pecivál neskutečnej. (...) Od malička je takovej opatrněj na sebe i jo.“ Už od mala měl zájem o stavebnice a mechanické věci. Do projevů nadání zařadila Danova matka také vyhledávání kontaktu a navazování vztahu se staršími dětmi či dospělými. Právě s nimi si více rozuměl a tolerovali ho. Dan má velmi rozvinutou fantazii, která se projevuje především v příbězích, které si utváří: „No, jsou to neskutečný příběhy. To má postavy, děj... On jim odpovídá, mluví za ně. Všichni prostě. Je to několik lidí dohromady.

Neskutečná samomluva. Má to jako rozvinutý ten příběh.“ Jeho časté utíkání do světa fantazie má ale vliv na schopnost udržet pozornost během vyučovacích hodin: „(...) on nevnímá ty lidi, co mu říkají. Pff... Nebo teda to okolo. To on vypne. S tím má docela paní učitelka problém, že dostali jsme takovou větu, že něco jako že Dan prostě to... Když ho oslovím, cítím, že ho vyrušuji z jeho nic nedělání. A to je přesně úplně typický jako jo. On vypne ty okolní zvuky a jede si ve svém. A on k tomu nic nepotřebuje. Nakonec ona říkala, že zkusila dát všechno pryč z lavice i z pod lavice, tak si hraje s vlasama. Takhle. A začne si mluvit sám pro sebe. To okolo, co se děje, i kdyby ta škola začla hořet, tak by si možná nevšiml.“ Na poruchu pozornosti je upozorňovali i v pedagogicko-psychologické poradně. Matka svého syna popisuje jako dětského a hodně důvěřivého. Důvěřivost se projevuje především v tom, že vidí všechno a všechny okolo sebe pozitivně. Také je velmi citlivý: „(...) je někdy přecitlivělej i jakoby (...).“ Ve škole ho baví matematika a celkově se jeho matce zdá, že se Dan bude ubírat více tímto směrem: „(...) ta technika, matika, fyzika chemie... Tenhle směr, že bude pro něj...“

Danova paní **učitelka** o jeho nadání do poslední chvíle netušila. Ve škole se kvůli jeho poruše pozornosti a pomalém tempu jako nadaný neprojevoval. Drobných náznaků si začala všimnout až ve chvíli, kdy byla kontaktována s prosbou o poskytnutí rozhovoru do této práce: „Kdy jsem si všimla? Všimla jsem si až ve chvíli, když Vy jste mě kontaktovala. Do té doby pro mě Dan byl pomalé dítě, hravé dítě, nesoustředěné... On je schopný celou hodinu sedět, ale až jste mi napsala, že by mohl být, tak jsem ho začala pozorovat a ten potenciál v něm je. Ono mu totiž hrozně dlouho trvá, než se rozhoupe, jo. On než opustí ten svůj svět kterej má (...) kdybyste mi to neřekla, tak já bych to nepoznala.“ Danovo nadání popisuje jako skryté, ale nyní, když se na něj více zaměřila, uznává, že potenciál v něm je: „Mám jiný pohled na něj, ale teď ho opravdu pořád pozoruju, pořád ho sleduju. Posadila jsem si ho i dopředu, abych ho fakt teda mohla číhat po něm a jo, je tam něco, je. Jako souhlasím s tím. Jako vůbec se tomu nebráním, ale takovým nějakým divným směrem, no. Dneska jsme dělali třeba takový hádankový typ, jakože jsou čtyři bratři, každý z nich má jednu sestru, kolik dětí je v rodině. Což si myslím, na druhou třídu je poměrně těžký. Dvacet odpovědí z dva a dvaceti bylo čtyři osm dětí a Dan byl jedinej, no tak jedinej, na koho jsem narazila, kterej řekl teda pět. Jo. Takže opravdu jo, věřím.“ Ve škole nijak zvlášť nevyniká a paní

učitelka nezaznamenala, že by projevoval větší zájem o nějaký předmět: „*Nemám pocit, že by ho něco bavilo.*“

2. *Vztahy s vrstevníky*

U Dana je navazování a udržování přátelských vztahů dlouhodobě velké téma, na které má vliv spousta proměnných.

Dan sám sebe v chování vůči spolužákům popisuje následovně: „*Tak většinou zlobím. Nejsem úplnej svatoušek. Já jsem spíše takovej víc v klidu. Že někoho pozlobím, no.*“ Spolužáci ho přijímají různě: „*Hmm... Záleží na tom, jaký jsou. Buď hodný nebo... Ty hodný mě berou dobře, ale ti špatní mě neberou vůbec.*“ Horší vztahy se spolužáky ještě dále upřesňuje: „*No, záleží na tom, v jaký jsou náladě. Když jsou v špatný, tak otravujou každého, na koho se jenom podívaj. A když jsou v takový dobrý, tak otravujou jenom některý lidi, děti.*“ Nemusí být vždy jen ve společnosti, dokáže si vystačit i sám: „*(...) Já se umím zabavit. Paní učitelka z družiny mě chválí, že se umím zabavit.*“

Danova **matka** přibližuje synovu oslabenou sociální stránku: „*(...) Tím že právě ta sociální vazba a ta spolupráce s těma dětma je u něj problém odjakživa (...).*“

I při vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně byla matka na tuto skutečnost upozorněna a bylo jí doporučeno, aby na tom pracovali. Jak již bylo řečeno výše, již jako malý si více rozuměl se staršími dětmi nebo vyhledával kontakt u dospělých, kteří ho přijímali lépe než jeho vrstevníci. Také má tendenci vyhledávat typ kamarádů, se kterými může sdílet podobné zájmy a jsou na obdobné úrovni jako on sám: „*Třeba loni byl ten Merkur. Letos to neotevřeli, nevím proč. Tak to ho bavilo, protože tam byly děti, který byly třeba o rok o dva starší a on tam byl vlastně loni nejmladší, ale měly ten stejnej zájem. On chtěl mít tu stavbu, aby to fungovalo, aby to takhle bylo, takže si myslím, že když se dostane mezi tyhle děti, který třeba by třeba komunikovaly na stejný úrovni jo, tak že by třeba to, no a teď je to takový...*“ Se spolužáky nemá Dan nejlepší vztahy: „*(...) A ty spolužáci právě si myslím, že ne všichni ho vydejchávají, no.*“ Z informací, které má matka od syna či od paní učitelky vyplývá, že ho spolužáci často zlobí a provokují jen tak ze srandy, což u něj někdy propukne až v pláč. Celkově má se spolužáky poměrně komplikované vztahy: „*On si buď chce s nima hrát, anebo když odejdou, tak jde pryč. Neumí se prostě vypořádat s tím, když prostě někdo na něj jakoby zaútočí nebo já nevím, když mu sebere hračky, tak to potom je vztek,*

pláč a oni si ho pak, bych jako docela řekla, dobíraj. Že se ho snažej rozbřečet, protože je to, bych řekla, velice snadný.“ Dan se někdy brání, a tak se provokace zvrtné v potyčku. Jinak ho jeho matka popisuje jako kamarádkého chlapce, který se v případě nezájmu od okolí dokáže zabavit sám. Také popisuje jeho bezprostřednost v navazování vztahů s cizími lidmi: „(...) Navíc teda nemá problém se spřátelit, začít hovor s jakýmakoli cizíma lidma. (...) Jdeme po ulici a zdraví každého. (...) On se prostě zakecá s každým. Na parkovišti, prostě všude (...).“

Danova třídní **učitelka** chlapce vnímá spíše jako uzavřeného: „(...) je uzavřenej do takovýho svýho světa, kterej mu vyhovuje (...).“ Ve třídě kamarády má, ale přestávky tráví raději sám: „O přestávkách si tady sedí. (...) Taky jde si s klukama, ale málo. (...) člověk o něm spíše neví.“ Na paní učitelku působí Dan klidným dojmem, avšak již zaznamenala, že pokud ho spolužáci vyprovokují, umí jim to vrátit: „(...) Taky se umí naštvat. Přesně jak jsem říkala, jo, ale to musí být impulz odněkud zvenčí. (...) Pokud ho nikdo nenaštve, tak je v pohodě. Jakmile ale tak reaguje to pak je výbuch, jo. (...) A začne plakat.“ Celkově co se týče emočních reakcí, paní učitelka zaznamenala, že je Dan zvládá obtížněji.

3. Identifikace a diagnostika nadaného

Výpovědi respondentů se v otázce iniciativy k diagnostice rozcházejí. Na důvodu k vyšetření se ale víceméně shodují.

Ohledně diagnostiky a přidružených témat byl **Dan** značně neinformován. Neznal důvody, kvůli kterým se podrobil v pedagogicko-psychologické poradně vyšetření a neznal ani výsledky z něj. Pamatoval si jen přibližný obsah testu: „*Hm, on mně jako zkoušel testy IQ. Různý hlavolamy, obrázky...*“ Údajně jemu samotnému nikdo výsledky v poradně nesděloval a s matkou si o tomto tématu také nepovídali. Zmínil však, že by o to stál. Kdyby se dozvěděl, že je nadaný, přineslo by mu to pocit naděje v sebe sama: „*Že mám aspoň nějakou naději v sobě.*“

Matka popisuje, že do poradny se dostali na základě screeningového vyšetření, které proběhlo skrz pedagogicko-psychologickou poradnu ve škole. Na jeho základě dostali doporučení na další vyšetření. Jelikož má matka zkušenosti s dcerou, která má ADHD, tušila, že i u syna budou nějaké obtíže, protože má problémy s pozorností a obtíže ve čtení: „*No, byl ten screening v tý druhý třídě a*

dostali jsme nějaký doporučení, že by mohlo bejt podezření třeba na ADHD, a že špatně čte. (...) Tak dcera je ADHD, takže já jsem tak nějak jakoby tušila, že třeba se bude něco dít a tím, že má tu pozornost špatně, tak jsem si říkala, že určitě by bylo lepší tam zajít (...).“ Je ráda, že k diagnostice došlo a z Danových projevů usuzovala, že má vyšší schopnosti: „(...) Jako samozřejmě je lepší, jako takhle, když jsme tam šli, tak jsem neměla nejmenších pochyb o tom, že jako je drobě nad průměrem určitě. Že to není žádný hlupák (...).“ Se synem se o výsledcích vyšetření nebavila a zvažuje, zda to má vůbec dělat: „(...) Přemýšlela jsem o tom, jestli to a pak jsme to něčím zamluvili nebo něco. Za prvé teda jak říkám, až si to třeba přečtu v té zprávě, tak uvidíme, co s ním jako řešit nebo ne. (...) Nějak jsem si říkala, jestli mu to mám vůbec říkat nebo něco, aby to nezačal třeba před těma dětma říkat a aby si ho kvůli tomu třeba ještě víc nedobírali. Nevím no. Řekla jsem to jako dceři a babičkám a jak říkám, ještě nemám odtamtud celý to lejtstro, takže nevím všechno podrobně, ale tak nevím, jestli je to dobře mu to říkat nebo ne no.“

O návštěvě pedagogicko-psychologické poradny byla paní **učitelka** pouze informována maminkou, která si po screeningu zajistila vyšetření sama. Sama paní učitelka dodává, jaký byl důvod k vyšetření Dana v poradně: „Jenomže podnět od maminky, nešel do poradny, protože by Dan byl nadaný, šel proto, že Dan je to, co jsem říkala: pomalý, nesoustředěný, zahleděný pořád někde, něco prostě v ruce neustále něco, tak proto tam šli.“ Paní učitelka neměla pocit, že by bylo třeba chlapce vyšetřovat: „Já jsem jim ale neřekla. Já jsem si myslela, že to prostě ten Dan dá. On to dá. On všechno dá. On je šikovnej. Tak jsem to brala. Akorát potřebuje ten čas, potřebuje prostě neustálý upozorňování, ale jinak on práci udělal, takže mě to nenapadlo.“

4. Rozvoj a podpora nadaného

V Danově případě bylo téma rozvoje a podpory v době získávání rozhovoru velmi čerstvé. Setkání proběhlo krátce po vyšetření a vše bylo teprve v začátcích.

Dan by chtěl rozvíjet své sociální dovednosti a zlepšit své chování ke kamarádům. Ve škole by chtěl zapracovat na znalostech z českého jazyka. Při hodinách dostává stejnou práci jako jeho spolužáci, protože kvůli svému pomalému pracovnímu tempu toho víc nestíhá: „Hm, vždycky stejnou. Vždycky všechno děláme, ale každé to jinak stíhá. (...) Já to spíše vůbec nestíhám.“

Matka by byla ráda, kdyby Dan rozvíjel své nadání a ráda ho v tom podpoří: „(...) No, určitě by se mi jako líbilo rozvíjet ten talent. To v každém případě. Nějakýma téma motivačníma věcmi. Hlavně, aby se v tý škole nenudil. A aby ho to čtení bavilo by se mi líbilo a nějaký ten sport, no (...)“ Proto mu po setkání s konzultantkou pro nadané z pedagogicko-psychologické poradny koupila doporučený materiál: „(...) pak jsme byli jednou tam u tý paní, co tam má tu skupinu těch nadaných dětí, tak mi doporučila jako nějakou četbu a nějaký hračky a hry a sešity a takovýhle nějaký vyplňovačky a tohle. Takže to teď, vlastně měl minulej tejden narozeniny, takže dostal dárky z tohohle.“ Dále se ho snaží podporovat formou mimoškolních aktivit jako je turistický oddíl, ruční práce, kroužek vaření a keramika. V tuto chvíli ale nemá pocit, že by syn jevil o rozvoj větší zájem: „(...) Jemu je dost věcí jedno. On je takovej salámista no, pohodovej. On je takovej tak jako tak to tak bude anebo když ne, tak ne no, tak to nevádí. (...) tam je nějakým způsobem dril a učení, čemu zatím nevypadá, že by směřoval, že by se mu chtělo (...).“ Pokud má ale Dan chuť a náladu, dokáže se nadchnout pro spoustu věcí. Spíše potřebuje jen dostatečnou motivaci a najít si svoji skutečnou oblast zájmu. Snahu zlepšovat se u něj matka zatím ale nevidí: „(...) A když mu hned něco úplně nejde, tak se vztekne a prostě to nebude dělat teda no. Je takovej docela jakoby pohodlíčko, na gauči hezky si ty svoje věcičky (...).“

Paní **učitelka** ve spolupráci s výchovnou poradkyní teprve hledá způsob, jak Dana rozvíjet ve škole: „Tu intervenci s tím, že teda jsme se domluvili, že zatím ne, protože my celkově řešíme na škole nadané děti a je možný, že to prostě budeme dělat jinou formou, než prostě běžně v těch třídách. (...) Je možný, že si je budeme prostě nějak různě vytahovat nebo tak (...) je to takovej rozjed (...) si to potřebujeme trochu srovnat, jak to budeme dělat (...) Sami jsme zvědaví, jak to prostě budeme jakoby provozovat a praktikovat, jak to jakoby půjde no. (...).“ Formu rozvoje a podpory nemají tedy ještě úplně jasnou. Je ale potřeba, aby Dan nejdříve zvládl základní učivo a potom se může dál rozvíjet a posouvat. Právě se zvládnutím základního učiva mívá občas problém: „Zatím zvládá horko těžko díky svému chování, on je hrozně pomalej...“ V tuto chvíli nepřipadá v úvahu, aby dostával nějakou práci navíc nebo těžší zadání, protože nezvládá ani tu základní: „Teď nemůžu postupovat jinak, než normálně v davu dětí tady prostě budu pracovat, jo. A budu ráda, když mi odevzdá a udělá tu práci, kterou udělá většina dětí, jo. (...) aspoň aby odevzdal v tom časovém limitu a správně a to, co ostatní.“

Nemůžu mu teď dát nic navíc, opravdu. “ Často utíká do své fantazie a rozptyluje se různými podněty okolo. Paní učitelka ho musí neustále zpřítomňovat a ukazovat mu, kde zrovna třída pracuje. Také řeší Danovo časté zapominání. Musí mu dávat prostor pro jeho pomalé pracovní tempo. Jelikož Dan nedává ve škole svoje nadání příliš najevo a ani neprojevuje o něco zvýšený zájem, je pro paní učitelku skutečně obtížné najít směr, ve kterém by mu mohla pomoci s rozvojem: „(...) tam je ten zájem jiné prostě, ale to je to, co my nemáme ještě jakoby rozklíčovaný, a ještě nevím no. (...) on je stažený v sobě. A pokud to ani nevyžaduje a je prostě vidět, že mu nic nechybí, jo. (...) On se sám ani neotevře. On ani nechce (...).“ Pro pomoc s nalezením adekvátní podpory budou chtít kontaktovat rodiče: „(...) nám až přijde zpráva a budeme potom řešit ty děti, tak určitě budeme potřebovat komunikovat s rodičema, eee ve smyslu, jakože i oni třeba budou vědět víc, než my. Protože jestliže se v té škole neprojevuje, tak potom je to taky jakoby problém, kde ho prostě jakoby posouvat, jakým směrem.“

5. Specifická témata pro danou skupinu

Pod specifická témata v tomto případě spadá pojetí pojmu nadané dítě. S **Danem** se k tomuto tématu rozhovor nedostal, ale s ostatními respondenty ano. Danova **matka** si pod tímto pojmem představuje následující: „Hm... Jako, no, že dobrý, ale starost bude nějaká navíc asi k tomu.“ Paní **učitelka** chápe pojem komplexněji: „Nadaný dítě... Já teda nemyslím si, že když má samý jedničky, že to je nadaný dítě. To je taková přirozená inteligence, jo, ale nadaný... Podle mě bych to směřovala spíše k jedné věci. Nadaný v něčem. V jedné věci jo. Třeba matikář, že jo. Nadaný na matematiku, má logický myšlení, prostě, jo, je to člověk, kterej... (...) já bych to viděla nadaný, já to tak jako cítím, jo, jako když někomu jde všechno úplně, tak mně to nepřijde jako nadaný. Jako přirozená inteligence bych řekla spíše. Nadaný, to je pro mě něco... Výjimečného.“

SKUPINA Č.5

V době, kdy proběhlo setkání s touto skupinou, bylo Jonášovi čerstvých 10 let a navštěvoval 4. třídu soukromé základní školy s třídami pro první stupeň. Vyrůstá v úplně rodině spolu se svým mladším bratrem. Na vyšetření v poradně byl již před vstupem do školy a poté na začátku školní docházky. V té době se ale jeho nadání kvůli oslabené grafomotorice neprojevilo. Jeho paní učitelka byla z výsledku zklamaná, a tak na nějakou

dobu na další pokusy o testování Jonášova nadání v pedagogicko-psychologické poradně zanevřela. Po nějaké době se ale rozhodla dát tomu přeci jen ještě šanci, a tak poprosila jeho rodiče, aby se objednali do poradny na vyšetření. Jonášova paní učitelka je ve školství již 30 let a má aprobaci pro 1. stupeň s rozšířením hudební výchovy. Ve škole vyučuje matematiku, český jazyk, prvouku, přírodovědu, vlastivědu, výtvarnou výchovu, hudební výchovu, pracovní vyučování. Dále má žáky na nepovinnou hodinu odpoledne, vede rozšiřující učivo pro nadané žáky a ostatní zájemce (5. třída) a má na starost i předškolní oddělení, které je jednou týdně.

1. Projevy a charakteristiky nadaného

Jonáš dával své nadání velmi brzo najevo v různých sférách. Někdy však bylo pro jeho okolí obtížné správně tyto projevy přechít a vykládalo si je jinak. Naštěstí se ale doma, i potom na základní škole, setkal s pochopením a dostal prostor se vyvíjet adekvátním způsobem.

Jonáš sám sebe vnímá jako nadaného, ale má pocit, že postupem času se rozdíl mezi jím a jeho spolužáky začínají postupně stírat.: „*Přestávám si tak připadat. Třeba v první třídě jsem se cítil nadanej stejně tak jako Usan Bolt dejme tomu. (...) No, s tím věkem to odchází, ale...*“ Své nadání vnímá především v matematice, ve fyzice a v tempu, ve kterém je schopný zadané úkoly vypracovat: „*No, já si myslím, že to nadání mám v tý matice a v těch věcech kolem matiky; jako ve fyzice a tak. (...) třeba v tom, že vím o fyzice třeba víc než ostatní (...). Třeba na matematice, když jsem jinde, tak třeba vidím, že to tempo ostatních je třeba podobný jako to moje, akorát třeba já jsem i s jedním kámošem ve třídě jsme rychlejší, takže nějak tak. (...) No, rychlejc (...).*“ Svého nadání si je vědom, ale zároveň ví i o svých slabých stránkách: „*(...) věřím v to, ale nepřipadám si jako že jsem nejlepší jako mistr světa amuleta, to nejsem... (...) Někdy třeba to udělám líp než ostatní, ale někdy třeba ne (...)* třeba nemůžu říct, že jsem jeden z nejhorších, ale třeba v atletice, když na tělocviku děláme něco s atletickou přípravou, tak mi to jde hůř než ostatním.“ Právě s oslabenou motorickou se potýká již od mala. Ve škole baví Jonáše ještě mimo výše uvedené předměty vlastivěda a čeština. Akorát nemá rád dlouhé opisování, kterému se někdy při hodinách českého jazyka nevyhne. Jeho prospěch je velmi dobrý. Pokud si donese ze školy nějaký domácí úkol, zvládá si ho vypracovat sám bez pomoci rodičů.

Matka registrovala zvláštnosti ve vývoji svého syna velmi brzy: „Bylo extrémně zvláštní, protože na dvou letech začal vnímat věci, který vnímaj třeba čtyř pětiletý děti. Strašně ho zajímaly čísla v první řadě, potom písmenka. Takže my jsme si běžně nehrávali venku na písku, ale chodili jsme vlastně po okolí a jeho strašně bavilo číst značky aut, ale espézetky jako.“ To bylo zhruba v době, kdy byly Jonášovi dva roky. Plynulé čtení ovládal kolem čtvrtého roku a hodiny uměl asi v pěti letech. Ani do jednoho nebyl rodiči nijak tlačěn, naučil se to sám. Jako jeden z dalších projevů, které Jonášova matka uvedla, byla rozvinutá slovní zásoba, brzké chápání kontextu a rozdílné zájmy oproti vrstevníkům: „(...) ty jeho soukmenovci se tak nechovali. Oni si radši hráli, stavěli. I když my jsme měli tendenci k tomu, mu poskytovat ty předměty, ať už to bylo LEGO nebo ať už to bylo puzzle, tak to byly prostě motorický věci, který ho vůbec nezajímaly. Nejradši měl ovládat vypínače. Jakýkoliv svítivý elektronický zařízení.“ A právě oslabená motorika byla již od dětství, oproti intelektovému vývoji, ve velkém kontrastu: „(...) grafomotorika je špatná. Tam nebylo žádný malování, žádný kreslení. (...) slabá stránka je ta motorika. (...) Samozřejmě ty pohybový aktivity jsou pro něj hrozný, protože jsou děti, který jsou gumový a on zase až tak gumovej není. (...) Holt to fyzický. Jako takový ty věci, co si stačí přečíst, tak to mu jde samo.“ Pro srovnání v intelektově-psychomotorickém vývoji má matka zkušenosti s mladším synem: „(...) Samozřejmě to druhý dítě nemá takový nadání a je mnohem více fyzicky zdatný. (...) má takový jako lepší pohybový nadání, než tady tohle dítě (...).“ Jako silnou stránku vidí matka u svého syna schopnost rychle pochopit nové věci, porozumět jim, snadno se učit a zájem o nejrůznější oblasti. Má pocit, že si je její syn svých schopností vědom: „(...) Myslím si, že si někdy myslí, že je mistr světa amuleta, že je takovej prostě nad věcí a všechno zvládnou a dám to, ale my mu to jako nevyvracíme. Myslím si, že je pyšnej. Má strašně rád, když ho někdo pochválí, tak že je pyšnej za to, když ho někdo pochválí.“ Matka vidí synovo nadání a jeho další směřování především v oblasti technického a přírodovědeckého zaměření, i když jazyky mu jdou také. Co se týče přípravy do školy, zvládá to sám. Rodiče ho jen vždy upozorní, aby se schystal na další den. Jelikož si většinu věcí pamatuje ze školy, doma se moc učit nemusí. Zároveň je zvyklý na to, že učivo rychle pochopí, a právě to se někdy při domácí přípravě stane kamenem úrazu: „No, stalo se nám teď, že si vybral v rámci českýho jazyka básničku a ta básnička byla dost složitá. (...) A protože on všechno zvládá, tak jak

si myslí, že zvládne, tak se to začal učit v podvečer a nešlo mu to. (...) Samozřejmě to nejdřív obřečel. Nemůžu říct, že to nesl dobře, jo. Protože i my jsme byli překvapení z toho, že když přijde v sedm večer z tréninku a v půl osmý neumí básničku a bylo to v pondělí a říkám mu, proč ses to neučil o víkendu. Vždycky děláme přípravu v neděli, vždyť ses to mohl učit. Ale já jsem si myslel, že to zvládnou a na úterý a já přece nebudu dělat něco, když je to až na úterý.“ Ve škole je pro něj kromě oslabené grafomotoriky problém také pomalejší pracovní tempo a zbrkllost, kvůli které někdy zbytečně chybuje. Matka svého syna vnímá jako velmi svědomitého chlapce, který má však někdy sklony k neuváženému chování. Paní **učitelka** zná Jonáše již z předškolního vzdělávání, a právě už v té době si všimla jeho projevů, které jí napovídaly o jeho nadání: „*On neuvěřitelně dobře četl. Jeho propojení těch vztahů mezipředmětových... Jako to je doted' prostě nad úrovní těch dětí, ale sociálně byl strašně nezdatnej. Ať už se jednalo o hygienu, o stravování, o jídlo... (...).*“ Jonáš vyčnívá svým chováním a znalostmi i během různých exkurzí: „*(...) A není to jenom v té třídě, ale je, pozná ho každej, když do té školy přijde, tak si ho jako brzo všimne. A to je to, co jsem Vám říkala, že kamkoli jsme přišli, tak většinou si ho všimne v dobrým slova smyslu (...). On je opravdu ten typ, kterej je vidět (...).*“ Jonáš vyčnívá. „*Své znalosti z různých oborů uplatňuje právě i při návštěvě různých vzdělávacích akcí a překvapuje tím přednášející: „(...). Prostě vždycky exceloval ve věcech, kde ty lektori řekli, já tady jako už mu nemám ani co říct, anebo když se zeptali, proč ten jev tak je, tak on to řekl tím svým dětským rozumem, že ten lektor řekl, já to neumím sám líp říct, to je úplně neuvěřitelná poučka, jo.*“ Kromě toho lze k projevům nadání, zmíněných v rozhovoru paní učitelkou, doplnit ještě informaci ohledně Jonášovy výborné prostorové představivosti a jeho schopnosti věci rychle a snadno pochopit. I díky tomu se už nemusí Jonáš doma příliš věnovat školním povinnostem. Oslovenou grafomotoriku zaregistrovala i paní učitelka: „*(...) má trošku problémy se psaním, protože to písmo nebyvalo vždycky úplně úhledný a je takovej celkově ten písemnej projev je, a kreslení, je takový na nižší úrovni, jo (...).*“ Ohledně zbrkllosti se ve výpovědi Jonášova učitelka shoduje s jeho matkou: „*(...) on ještě má takovou povahu, že je hrozně zbrklej. A tou zbrklostí dělá chyby. (...) on to má hotový za sedm minut, a když mu říkám Jonáši, nechceš si to zkontrolovat? Protože tam třeba vidím chybu, a on řekne, ne, mám všechno dobře. (...) On to, co dělá, nedělá vědomé chyby, ale on rychle odpovídá, jo.*“ Paní učitelka na základě Jonášova

chování ve školním prostředí vyzorovala, že je poněkud emocionálně nestabilní a dokáže rychle přecházet z jednoho pólu emočního prožívání do druhého. Zdá se jí, že i přes vědomí svého nadání má někdy Jonáš tendenci se podceňovat, a to pak jde ruku v ruce s jeho emocionální nestabilitou: „(...) když se mu daří, tak excelent, ale jakmile se mu nedaří, tak odkáže i říct, že by se nejradši zabil, že už tady nechce být. Má, my jsme se o tom bavily i s maminkou, takový jako vyhrožující a strašně se jako podceňující a já jsem to zase zkazil, já jsem to všem zkazil, takže si o tom jako povídáme. (...) Mně přijde, že čím je starší, tím líp to jako vnímá, ale je to tak, když je mu dobře, tak on je prostě se cítí dobře a má tu energii, má to sebevědomí. A jakmile se něco nepovede, tak má sklony k tomu to všechno prostě takhle shodit. Sám sebe, všechny, jakože všechno je špatně, všechno kolem je černý.“

2. *Vztahy s vrstevníky*

Kvůli emocionálním výkyvům jsou pro Jonáše přátelské vztahy někdy trochu obtížné. Celkově se teprve sociální adaptabilitě postupně učí. I přes to kamarády má a ze třídního kolektivu není vyčleněn.

Jonáš má ve škole dva dobré kamarády a vychází i se zbytkem svých spolužáků. Nejčastěji spolu probírají počítačové nebo mobilní hry, které spolu někdy hrají online. Se svými kamarády je rád, ale pokud ho některý z nich rozčílí, je raději sám. O svém nadání řekl jen svému nejlepšímu kamarádovi, o kterém ví, že je na něj spolehnutí a chová se k němu fěr.

Jonášova **matka** vzpomíná, že už během docházky do mateřské školy měl její syn problém navazovat vztahy se svými vrstevníky, protože si s nimi nerozuměl a se svými schopnostmi a dovednostmi byl oproti nim napřed: „V tý školce obtěžoval s tím, že ho to tam s těma dětma nebavilo.“ Vyžadoval si tedy více pozornosti u paní učitelky. Ačkoli je Jonáš podle matky empatický, navazování a udržování přátelských vztahů je pro něj stále náročné: „(...) I když si myslím, že to mezi svejma soukmenovcema má těžký, tak oni ho samozřejmě vyšroubujou. On si nenechá všechno líbit. Někdy má tu reakci takovou neadekvátní (...).“ Matka syna popisuje spíše jako introverta, který udržuje kontakt s jedním nejlepším kamarádem, ale jinak si vystačí sám: „Je sám. Je samotář. Má jednoho jedinýho kamaráda, velkýho kamaráda. Ne, že by neměl ve třídě kamarády, to ne, ale tak jako toho nejlepšího kamaráda má jednoho jedinýho. Na něm strašně visí. Je to

vlastně z bloku těch paneláků, kluk, kterej s ním chodí i do školy. Je o rok starší. (...) Jinak je radši sám.“ Kromě toho, že je Jonášův kamarád starší a tím pádem jsou i na podobné úrovni, rozumí si spolu také kvůli společnému zájmu: „(...) *Mají společnej zájem – strašně se jim líbí ta doprava, ty autobusy, ty vlaky, ta technika. No, takže spíše že mají ten společnej zájem.*“

Paní **učitelka** pozoruje, že se Jonášovy sociální dovednosti pomalu posilují: „(...) *se právě týká tý jeho sociální adaptability, že on je někdy netaktní, protože si to jako neuvědomil. Čím je starší, tak je vidět, že ten takt přichází s tou inteligencí, protože pozoruje, podle mě, chování rodičů, ostatních dospělých a přejímá ty vzory (...).*“ Přesto dodává, že se u Jonáše stále vyskytují výkyvy v chování, což má vliv na jeho sociální vazby ve třídě. Třída ho ale i tak přijala: „(...) *Myslím si, že děti ho hrozně tolerovaly a respektovaly i třeba v takovejch excesech, který měl a že se jako naučily obrousit trochu ty hrany (...) ta třída ho nevyčlenila, jo. (...) když jsou třeba o přestávce chvíli spolu, že se k němu chovaly teda moc hezky.*“

K posilování Jonášových sociálních dovedností přispívá i způsob práce paní učitelky, která se snaží vést děti k tomu, aby se k sobě chovaly hezky a uměly řešit konflikty. Naopak Jonáš to ve vztahu ke spolužákům má značně proměnlivé v závislosti na jeho emocionálním rozpoložení: „*Jonáš to má, právě ty jeho emoce, když to všechno klope, tak je velkej kamarád, ale jak dojde k nějakýmu, jo, třeba při tý hře, že není podle něho, tak tam on trošku naráží, ale je to čím dál tím lepší.*“ Celkově těžce nese prohru a neumí řešit konflikty se spolužáky: „(...) *on nikdy neumí to jakoby správně vyřešit nebo se tak jako zatáhne, udělá ze sebe černou ovci. Řekne, že jsou všichni proti němu, jo. Nebo má třeba když při hře spadne, tak strašně křičí. Takže vy nepoznáte, jestli má rozbitou hlavu a je to na doktora anebo jestli se jenom tůknul. On tohle hrozně těžce nese a je to obrovská scéna (...).*“ Skupinu příliš nevyhledává, a pokud je její součástí, rád zastává vůdčí funkci, což se ne vždy setkává s pozitivní odezvou: „(...) *Ted' už se trošku naučil s dětma hrát, ale jinak je solitér. (...) je prostě solitérní typ a on i když hrajou hru, on dělá rozhodčího. (...) on určuje pravidla a ty děti jsou někdy trpělivý, ale někdy to nechtěj. Nechtěj, aby on jim poroučel, aby on jim to říkal. Takže tam se samozřejmě dostává jakoby do sporů, jo.*“

3. *Identifikace a diagnostika nadaného*

Jonáš nebyl v pedagogicko-psychologické poradně na vyšetření poprvé. Poradnu navštívil již před nástupem do základní školy. V té době se však řešila jeho oslabená grafomotorika a výběr základní školy a podle testů inteligence jako nadaný nevyšel.

Důvod vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně **Jonáš** znal, přesto se před diagnostikou potýkal s mírnou nervozitou. U sdělování závěru vyšetření byl a ze svého výsledku měl radost: „*Byl jsem šťastnej, protože trochu jsem chraptlý a prostě nebylo mi v ten den moc dobře, ale zvládl jsem to.*“ Také se v něm odehrávaly různé emoce a má pocit, že se mu díky této informaci trochu zvedlo sebevědomí: „*No, těžko říct, ale asi se mi trochu zvedlo. Že třeba na to mám.*“ Pamatuje si, že s matkou důvod ani závěr vyšetření příliš neprobírali: „*No, moc ne, ale prostě mamka mě pochválila. Ona mě nechválila, prostě řekla, že jsem šikula a pohoda.*“

Přesto, že jedna s předškolních návštěv pedagogicko-psychologické poradny byla iniciována paní učitelkou, které se zdálo, že by Jonáš mohl být diagnostikován jako nadaný a její odhady se tenkrát nepotvrdily, vyhověla i nyní Jonášova matka učitelčiným prosbám ohledně druhého pokusu o vyšetření a do poradny se se synem objednali: „*To jsme šli vlastně na základě prosby taky paní učitelky, protože díky tomu projektu, tak díky tomu vlastně ona mě poprosila, i když věděla, jaký tam byly prostě výsledky, tak jestli bychom se ještě nepodrobili. My s tím problémem jako nemáme, pokud by jí to mělo pomoci, takže určitě.*“ Sama matka je ráda, že k diagnostice došlo. Díky vyšetření se rozkryl Jonášův problém s pomalejším pracovním tempem, který by mohlo mít negativní dopad během přijímacího řízení na víceleté gymnázium, kam chce Jonáš zkoušet přijímací zkoušky. Nyní mohou s touto informací dále pracovat. Se synem si o vyšetření povídali: „*Jo, povídali. Já jsem mu řekla, proč to je, za jakým účelem, aby to bylo jednodušší pro paní učitelku, aby dostával prostě specifický úkoly, protože máme s tatínkem dojem, že by jinak zlenivěl. No a že si myslíme, že je to i pro něj, že vidí, v čem má slabiny, v čem nemá slabiny (...).*“

Kvůli zklamání z výsledků vyšetření po Jonášově první návštěvě pedagogicko-psychologické poradny, kterou paní **učitelka** iniciovala právě kvůli identifikaci chlapcova nadání, na další pokusy jeho diagnostikování na nějakou dobu zanevřela: „*Nedopadlo to z důvodu, že měl špatnou grafomotoriku. (...) Takže*

vlastně mě to pořád utvrzovalo v tom, ale to zklamání tý rodiny a moje, že to tou poradnou neprošlo... Prostě to jako učitelka už pak jako nepotřebujete takovouhle pomoc. (...) Ale prostě to zanevření tady na to vyšetření ve mně zůstalo, a především v těch rodičích. (...) já to vidím z pozice a jsem v té pozici, kdy já těm rodičům to vyšetření doporučuju, a jestliže vlastně zklamou nebo se dostanu do pozice, kdy to nedopadlo, tak hrozně těžko se vám potom získává znova ta důvěra rodičů, protože no tak ona nás poslala v pěti letech a stejně to bylo k ničemu (...).“ Po nějaké době se ale přes tuto negativní zkušenost dokázala přenést a zkusila rodiče znovu požádat, aby se objednali do poradny. Hlavním důvodem byla myšlenka, že díky potvrzení Jonášova nadání získá paní učitelka materiály a doporučení na jeho rozvoj a podporu: „(...) proč teď jsem se do tohohle přihlásila bylo to, že jsem měla pocit, že mi to může jako učitelce pomoci. (...) že mi to zajistí nějaký materiály nebo seznam nějakých publikací. (...) mně prostě přišlo, že třeba získám nějaký hafo materiálů, který mi usnadní práci. Řekla bych, že to bylo jenom z tohohle důvodu. Z mýho vnitřního, že mi to usnadní práci. Ve finále jsem i ráda jako že k tomu došlo, protože vlastně máte takovou jako satisfakci, že po těch pěti letech se potvrdilo, že ten Jonáš je opravdu mimořádně nadaný. Jo, a i pro tu rodinu, která si to myslí taky. Ono se jako nic nezmění v té škole, jo, nic se nezmění, pokud s těma dětma už takhle pracujete a musíte s nima pracovat (...).“

4. Rozvoj a podpora nadaného

O rozvoj a podporu Jonášova nadání se snaží jeho rodiče i paní učitelka. Jelikož si Jonášových schopností všimla paní učitelka ještě před potvrzením jeho nadání pedagogicko-psychologickou poradnou, pracovala s ním nadstandardním způsobem již delší dobu.

Jonáš si vzpomíná, že už asi od druhé třídy dostával jinou práci než jeho spolužáci: „No, to my už máme delší dobu, třeba od druhý od první třídy třeba, že jsme dělali něco jinýho. Měli jsme nadstandardní matematiku a teď máme čtení s porozuměním nadstandardní.“ Sám se ve škole snaží svoji práci neuspěchat, aby se vyvaroval zbytečným chybám a z toho plynoucím horším známám: „(...) snažím se to, abych to neuspěchal zase, když to třeba mají někteří dřív než já, tak abych tam neměl moc chyb. Protože se čtyřkama nechci domů ze školy určitě chodit.“ Když se zamyslel nad otázkou ohledně využívání svých schopností, došel Jonáš k tomu, že je využívá jen pokud vyhodnotí, že je to třeba: „Těžko říct, ale

někdy to třeba využívám naplno, když potřebuju, ale někdy to třeba, já nevím, na pětinu flákám, protože je mi to teď úplně k čudu.“ Pokud mu nějaké učivo nejde, snaží se ho doučit a vylepšovat své dovednosti. Doma dostával příklady navíc i z látky, kterou ovládal, aby se v ní ještě zdokonalil. V rámci rozvoje svých fyzických dovedností dochází na florbal, dále na kroužek Merkuru a na angličtinu. Co se týče rozvoje a podpory Jonášova nadání ze strany rodičů, uvádí jeho **matka**, že syna nikdy do ničeho netlačili a vývoj nechávali plynout, případně přenechávali práci na paní učitelce: *„Do ničeho jsme netlačili. Nad ničím jsme nemávali žádným proutkem a budeš umět tohle to (...) ale že bychom to nějak extra cvičili, to neděláme. To prostě necháváme na paní učitelce“* Jedinou oblastí, ve které usilovali o Jonášovo zlepšení, byla ta fyzická, kterou má od mala oslabenou. Syna rodiče podporují především ve čtenářských dovednostech: *„Hlavně aby četl. Pro nás je důležitý, aby četl (...) když přijde s nějakým projektem maminko, tady se mi líbí tady ten anglickej časopis, tak když my se domluvíme, jestli to čte. (...) my často chceme po něm, aby i nám ten úsek tý knížky nebo ten článek, aby nám přepravěl.“* Co se týče náplně rozvíjejících materiálů ve škole, je matka o jejich obsahu obeznámená. Komunikace mezi paní učitelkou a rodiči funguje velmi dobře, dokonce si i vyměňují informace ohledně funkčnosti jednotlivých rozvíjejících činností. Největší podporu ze strany rodičů vyžaduje Jonáš v praktických situacích: *„No, určitě nemusím bejt u tý přípravy do školy. Musím být u toho, jak se mi obleče, jak se mi upraví, protože to je mu jedno, To dost na to dbám, aby byl učesaný, vyčištěný zuby. (...) No a takovou tu přípravu, kdy já si myslím, že by ve svých letech už zvládl uvařit čaj, připravit si, nemusí si nic řezat, ale namazat si rohlík a ať už s máslem nebo s marmeládou (...) v takových těch praktických věcech potřebuje instrukce no.“* Jonášova matka si zpětně uvědomuje, že kvůli mladšímu synovi, který v té době vyžadoval jako miminko více její péče, neměla na Jonáše vždy dostatek trpělivosti. Když se zamyslela nad otázkou ohledně toho, zda Jonáš využívá v dostatečné míře své schopnosti odpověděla takto: *„Jo, velmi. Velmi využívá, protože mému muži nějaký tatínek nebo maminka, který byl jako doprovod na výletě v Praze, kdy každé dítě si mělo spočítat, kolik mu zbývá peněz na nějaký obnos nebo na nějaké jídlo, tak on to dokázal všem bravurně přepočítat. Kolik máš, no tak to ti zbývá tolik a ty dospělí z toho mají legraci.“*

Jonášova paní **učitelka** má s podporou nadaných dětí zkušenosti a o tuto oblast se dlouhodobě zajímá. Díky tomu ví, jaký způsob práce s těmito dětmi nikam nevede: „(...) *Já nikdy nedělám to, že když děti mají hotovo, že dostanou práci navíc. (...) dát jim jako další práci, tak to prostě nejde. To jsem si už všimla před mnoha lety, že když člověk v tom jako tápal, jak má tyhle děti vytižít, že dát jim další pracovní listy je nesmysl. A oni to nepotřebují procvičovat. Oni potřebují něco, kde zapojíš tu hlavu, jo (...) a aby to bylo něco, co má smysl. Novej pracovní list pro ně nemá smysl, jo. (...) moje zkušenost, nesmí se prostě zavalit tou prací, aby jenom proto, že jsem šikovnej, jsem chytrej a jsem první, tak za odměnu dělám další práci. To je podle mě prostě úplně kontraproduktivní (...).*“ A proto mívá pro tyto děti připravené různé činnosti, ze kterých si mohou vybrat: „*Bud'to si můžou číst nebo hrát nějakou strategickou hru, jo, nebo prostě něco smysluplného nebo třeba pomáhat kamarádům.*“ Samozřejmě ne vždy má paní učitelka pro Jonáše nachystané materiály a také i pro něj bývá mnohdy probíraná látka úplnou neznámou: „*Někdy dělaj frontální práci a dělaj to, co ostatní a někdy a pak zase si třeba připravujeme nějaký projekt, kterej jim dáte, protože i mě za tu praxi přišlo, že oni chtěj taky vydechnout, jo. Protože furt to jsou prostě děti. A některý věci jsou pro ně nová látka, že třeba spoustu věcí uměj, ale neumějí dělit dvojciferným číslem. Neznají ten princip, jo. Takže spoustu věcí se učej s náma. V dějinách neznaj ty dějiny, jak to bylo od Sámovy říše. To jsou pro ně nové věci. Takže to není tak, že by denně jste na to byla jako nachystaná a denně jste měla nějakou práci.*“ Rozvoj a podporu Jonášova nadání bere jako výzvu, jelikož je těžké ho pro něco nadchnout. On sám totiž o rozvoj podle paní učitelky příliš nestojí, pokud je to mimo jeho zájem: „*(...) pokud máme v tý škole něco, co ho nadchne, co je pro něj nová věc, tak nasává. (...) v tý škole, aby třeba vytvořil něco navíc, zabýval se nějakým problémem, to ne. (...) On udělá jenom to, co je povinný, jo. Prostě tohle pro něj není důležitý, aby to tam rozepisoval (...). On jako svým způsobem je strašně líný (...) nebude dělat nic, co není povinný a co není navíc. A v podstatě i tu nadstandardní práci, kterou jsem mu začala dávat loni, tak vždycky to tak jako vyšumělo, až když rodiče natlačili (...) musím to hlídat já i rodiče (...). Takže i rodiče maj o to zájem, aby něco dělal jako trošku navíc. (...) Já vůbec nevím, že by se do něčeho navíc jako zakousnul a něco by úplně dělal.*“ Největší podpora ze strany paní učitelky spočívá v rozvoji Jonášových

sociálních dovedností: „(...) *spíše potřebuje pomoc jako v těch sociálních vztazích, jo. To bych řekla, že tam je z mé strany největší pomoc.*“

5. *Specifická témata pro danou skupinu*

Vzniklé specifické téma pro tuto skupinu bylo *Jonášovo* chápání pojmu nadané dítě: „*Nadaný dítě podle mě znamená, že v něčem vyniká. Umím si představit nadaného čtenáře, jako kterež umí třeba na zpaměť všechny eee, prostě, že si pamatuje sedmdesát pět procent ze sta třeba učiva v tý třídě. No, za celej těch devět let třeba.*“ Rozhovor s jeho *matkou* ani s paní *učitelkou* se tohoto tématu nedotkl. Zároveň ani nevznikla témata nová.

2.2 Shrnutí výsledků výzkumu

Nyní přejdeme ke shrnutí výpovědí, které vznikly k tématům v rámci jednotlivých skupin. Shrnutí je provedeno v rámci odpovědí na výzkumné otázky. Pro zachování třech pohledů na jedno téma je text rozdělen do tří částí. U každé výzkumné otázky jsou tedy zachycovány výpovědi od všech dětí z výzkumného souboru, jejich rodičů a učitelek. Kapitulu uzavírá pohled na naplnění hlavního cíle práce.

2.2.1 Odpověď na výzkumné otázky

Kvalitativní výzkum je charakteristický tím, že zachycuje jednotlivé výpovědi respondentů a snaží se o zachování jejich originality a pestrosti. Každé výpovědi je přikládána stejná váha, i když byla zmíněna pouze jednou. Stále má stejnou výpovědní hodnotu jako ty, které se ve výpovědích objevovaly opakovaně. Pro zachycování těchto drobných nuancí sloužila předchozí část, jež analyzovala jednotlivé skupiny. Tato kapitola však slouží k vyzdvihnutí těch nejdůležitějších poznatků, které byly získány od nadaných dětí, jejich rodičů a učitelek. Je zde tedy shrnuto to, co bylo k danému výzkumu a povaze výzkumných otázek vyhodnoceno jako nejrelevantnější.

VO1: Jakým způsobem se projevvalo u dítěte jeho nadání?

Některé *nadané děti* z výzkumného souboru si svého nadání začaly všimnout již během docházky do mateřské školy, kdy na rozdíl od svých vrstevníků ovládaly školní dovednosti. Ostatní děti ze souboru své nadání reflektovaly spíše až na základní škole. Jejich nadání se projevvalo při některých předmětech, ve kterých měly rozsáhlejší znalosti, dokázaly danou látku lépe a rychleji pochopit, také se zde ukázal jejich jiný a

rychlejší způsob řešení daných úkolů v kontrastu s jejich spolužáky. Své nadání děti také reflektovaly v rámci neporozumění si se spolužáky a v nedostatečných podnětech ve škole. Téměř shodně nadané děti uváděly, že pokud dávají během hodiny pozor, vykládané látce porozumí a doma se už nemusí učit. Pokud se musejí doma věnovat školním povinnostem, zvládají to bez pomoci rodičů a většinou si dělají věci do školy na poslední chvíli.

Rodiče nadaných dětí se ve svých výpovědích poměrně hojně shodovali v tom, že si začali různých projevu nadání svých dětí všimnout velmi brzy. Ne vždy je ale rovnou a jednoznačně identifikovali jako projevy nadání. Do těchto projevů řadili především schopnost číst a psát před zahájením školní docházky, rozdílné zájmy oproti vrstevníkům, velkou zvědavost o dění okolo a otázky, které často neodpovídaly věku jejich dítěte. U svých dětí si rodiče také všimli intelektově-psychomotorických nevyrovnaností ve vývoji, rozvinuté slovní zásoby, schopnosti se věci rychle a snadno učit a potřebu vidět ve věcech smysl. Rodiče z výzkumného souboru si také u svých dětí všimli rozvinutého logického myšlení a schopnosti přicházet na nestandardní způsoby řešení. Tato schopnost, spolu s rozvinutou fantazií, jim ale někdy činí ve škole obtíže ve formě pomalejšího pracovního tempa, zbrklosti či nesoustředěnosti.

V případě **učitelek** nadaných dětí z výzkumného souboru panovaly u registrovaných projevů nadání také značné rozdíly. Nastala dokonce i situace, kdy si paní učitelka nadání u svého žáka vůbec nevšimla, jelikož své nadání ve škole nijak neprojevuje. Ostatním učitelkám byla u jejich žáků nápadná schopnost učivo rychle a snadno pochopit nebo si jej po absenci bez problémů doplnit, výborné logické uvažování a prostorová představivost, rozsáhlé znalosti z různých oborů a schopnost propojovat mezipředmětové vztahy. Do projevů nadaných dětí učitelky z výzkumného souboru řadily také specifické chování, které se projevovalo nezájmem o běžné školní činnosti, potřeba řešit problémové úlohy a vidět ve věcech smysl, výborné čtenářské dovednosti, rozvinutou slovní zásobu a vyspělé názory.

VO2: Jaké má nadané dítě vztahy se svými vrstevníky?

Z výpovědí **nadaných dětí** se ukázalo, že z kolektivu svých spolužáků nijak výrazně nevyčnívají, kolektiv je převážně mezi sebe přijal a ve třídě mají kamarády. K případnému neporozumění si s vrstevníky docházelo v případě nepochopení jejich humoru nebo kvůli slabší sociální zdatnosti nadaného dítěte. V případě, že vznikne ve

třídě mezi dětmi konflikt, většinou ho nadané děti z výzkumného souboru nerady řeší a nechtějí se ho účastnit. Pokud přece jen nějaký konflikt ve třídě vznikne, reakce jsou různé – některé děti ze souboru jej řeší s klidem a snaží se přizpůsobit, jiné odejdou nebo se stanou aktivními účastníky potyčky. Z výpovědí se ukázalo, že jsou nadané děti z tohoto výzkumného souboru rády ve společnosti svých kamarádů, ale dokážou být i samy. Nadané děti shodně uvedly, že svým kamarádům nebo spolužákům o svém nadání řekly.

Rodiče z výzkumného souboru vidí své děti jako převážně společenské a kamarádké, které rády tráví čas v kolektivu svých vrstevníků. Výjimku tvořila výpověď o chlapci, který se váže na svého jediného kamaráda, ve výsledku byl matkou označen spíše jako samotář. Třídní kolektiv nadané děti ze souboru podle jejich rodičů ve většině případů mezi sebe přijal. Zajímavé byly nashromážděné informace ohledně způsobu navazování vztahů. Některé nadané děti z výzkumného souboru, dle jejich rodičů, obtížně navazují vztahy s vrstevníky a mají pomalejší adaptaci na nové prostředí a kolektiv, se svými vrstevníky si moc nerozumí, a proto mají tendenci vyhledávat si kamarády na podobné úrovni schopností či s podobnými zájmy, při výběru kamarádů mívají vysoké nároky.

Z pohledu **učitelek** jsou nadané děti z tohoto výzkumného souboru převážně kamarádké. Třídní kolektiv je mezi sebe přijal a nijak z něj nevyčnívají. Většina dětí, dle výpovědí učitelek, má ve třídě kamarády a rády s nimi tráví čas. V rámci výzkumného souboru se ale také vyskytly děti, které skupinu příliš nevyhledávají nebo jsou vztahy se spolužáky odvislé od jejich aktuálního emočního rozpoložení.

VO3: Jaký význam měla diagnostika pro nadané dítě, jeho rodiče a učitele?

Diagnostika přinesla **nadaným dětem** z výzkumného souboru řadu různých prožitků. Vyplynul zde zajímavý fenomén, kdy téměř všem dětem z výzkumného souboru zjištění jejich nadání posílilo sebevědomí. Díky této informaci nabyly vědomí svých kvalit, případně jim byly jejich kvality jen potvrzeny, dostaly odpovědi na různé otázky a získaly větší respekt u svých spolužáků. Převážně se v nich po této informaci odehrávaly pozitivní emoce. Výjimku v rámci celé otázky tvořil případ dítěte, pro které byly výsledky vyšetření při sbírání rozhovoru velmi čerstvé a o celé situaci nebyl vůbec informován. Avšak dodatečná informace o jeho nadání by pro něj měla také pozitivní charakter.

Pro **rodiče** nadaných dětí měla diagnostika odlišné významy a přínosy. V rámci výzkumného souboru se ukázalo, že rodiče díky identifikaci svého dítěte dostali odpovědi na různé otázky, zlepšila se komunikace se školou, došlo ke změně ohledně podpory nadání v rámci školy a také došlo díky diagnostice k rozkrytí poruše pozornosti. Pro některé rodiče byla zpráva ohledně nadání jejich dítěte příliš nová a celou situaci ohledně diagnostiky si teprve mapovali. I většina rodičů zaregistrovala, že díky diagnostice vzrostlo jejich dítěti sebevědomí.

K očekáváním některých **učitelk** z výzkumného souboru lze zařadit získání materiálů pro vzdělávání nadaných dětí. Tato očekávání nebyla naplněna, a tak došlo u některých učitelk alespoň k potvrzení jejich domněnek ohledně nadání jejich žáků. Pro učitelky neměla diagnostika dětí žádný větší význam. Některá v té době nebyla ani třídní učitelkou, další neměla pocit, že je potřeba dítě vyšetření podrobovat.

VO4: Jakým způsobem probíhá rozvoj a podpora nadaného dítěte?

Nadané děti z výzkumného souboru reflektují, že své nadání nevyužívají naplno a mají chuť ho rozvíjet. Některé se již samy rozvíjejí, a to v rámci různých kroužků, sledováním vzdělávacích videí, čtením knih, zvýšením pozornosti při hodinách a dostudováním chybějících znalostí z některých předmětů. Co se týče hodnocení podpory a rozvoje ve škole, většina dětí je spokojená se stylem, jakým s nimi učitelky ve škole pracují.

Rodiče nadaných dětí se snaží své děti podporovat a pomáhat jim s rozvojem jejich nadání. Nejčastěji se v rámci tohoto výzkumného souboru ukázalo, že se tak děje formou nákupu vzdělávacích knih, logických her a pracovních listů. Dále umožňují dětem docházet na řadu kroužků, které posilují silné stránky jejich dětí a zároveň rozvíjejí ty slabší. Rodiče se shodovali, že své děti do rozvoje nijak nenutí, spíše jim ukazují možnosti. Podpora a rozvoj nadání se pro některé rodiče ukazuje jako náročná po finanční a časové stránce. Náročnost spatřovala jedna matka také ve stylu výchovy, který její dítě vyžaduje. Většina rodičů má pocit, že jejich dítě svůj potenciál nevyužívá naplno. Zdá se jim, že by jejich děti mohly o rozvoj jevit větší zájem. V otázce nastaveného stylu podpory ve škole panovala mezi rodiči shoda, a to sice ta, že jsou spokojeni s tím, jakým způsobem učitelka rozvíjí nadání jejich dětí.

Z výpovědí **učitelk** vyplynulo, že ne všechny mají s prací s nadanými žáky zkušenosti. Pro některé šlo o novou zkušenost. Ve vzorku byly ale samozřejmě i takové, které se o problematiku dlouhodobě zajímaly a zároveň v rámci svojí profese se již s takovými

děťmi setkaly. Styl práce aplikují víceméně podobný. Nejčastěji si pro děti chystají různé pracovní listy, nadstandardní úlohy, starší matematické olympiády a čtení s porozuměním. Inspirací jim bývá internet, pracovní zkušenosti, pracovní sešity, případně čerpají z doporučení od konzultantky pro nadané z pedagogicko-psychologické poradny. Pokud si děti stihnou vypracovat takto individuálně zadávanou práci, mohou jít hrát strategické deskové hry nebo pomoci slabším spolužákům, kteří látce nerozumí. Rozvoj probíhá v rámci běžné hodiny nebo při hodině pedagogické intervence. Některým učitelkám z výzkumného souboru se zdá, že nadané děti nejeví o rozvoj příliš velký zájem.

2.2.2 Naplnění hlavního cíle práce

Jako hlavní cíl výzkumu bylo stanoveno zjištění, jak vnímá nadaný sám sebe a jakým způsobem je vnímán svým rodičem a učitelem. Design výzkumu byl sestaven tak, abychom dostali rozdílné pohledy na různá témata týkající se nadaných dětí z pohledu dětí samotných, jejich rodičů a učitelů a tím tak mohli naplnit cíl výzkumu. K jeho naplnění dopomáhaly i stanovené výzkumné otázky. V rámci analýzy jednotlivých skupin i výzkumných otázek byl hlavní cíl již z části naplněn. S postupující analýzou bylo možné sledovat značné množství odlišností mezi jednotlivými získanými výpověďmi. Ačkoli předložený výzkum nabízí podrobný vhled do vnímání jeho aktérů, je třeba mít na paměti, že se stále jedná o subjektivní data, díky kterým není možné naplnit stanovený výzkumný cíl zcela beze zbytku. Níže je představeno shrnutí hlavních zjištění.

Z výpovědí *nadaných dětí* v rámci tohoto výzkumného souboru vyplynulo, že si jsou vědomy svého nadání, avšak nezdá se jim, že by svými schopnostmi nějak výrazně převyšovaly své spolužáky. K vědomí svého nadání přistupují pokorně a reflektují i své slabé stránky. Často si svého nadání všimaly především v rámci konkrétních předmětů.

Vybrané výpovědi *rodičů* v rámci zodpovězení hlavního cíle výzkumu byly skutečně velmi různorodé. Vyskytla se zde například výpověď, ve které rodič uváděl, že svoji dceru vnímá jako cílevědomou dívku, která má chuť se rozvíjet, dále jako diplomaticky a společensky vystupující. Zároveň ji nevnímá jako příliš výjimečně nadanou, protože se mu nezdá, že by svými schopnostmi nějak výrazně převyšovala své vrstevníky. Podle dalšího rodiče je jeho dítě společensky založené a je si svého nadání vědomo. O uvědomování si svých schopností hovořil i další rodič. Vnímá, že si je jeho dcera svého nadání patřičně vědoma a díky tomu má vyšší sebevědomí. Svoji dceru zároveň vnímá jako všestranně nadanou a klidnou dívku, která má někdy problém projevit emoce a

neumí moc řešit konflikty. Jiný rodič z výzkumného souboru vnímá své dítě jako hodně důvěřivé, citlivé, kamarádké a jako málo vyzrálé. V souvislosti s nadáním je rodičem vnímáno spíše jako pohodlné a bez zájmu o seberozvoj. Další rodič své dítě vnímá jako svědomitého chlapce, někdy však se sklony k neuváženému chování. Také je podle něj empatický a spíše introvertní. Opět se vyskytl názor rodiče, podle kterého si je jeho dítě svých schopností vědomo a někdy si až moc věří.

Některé **učitelky** z výzkumného souboru své nadané žáky vnímají jako všestranně nadané se zájmem o rozvoj a bez zvýšených nároků na učitelovu péči, jako empatické a kamarádké. Poté se zde vyskytl druhý pól, kde jsou nadané děti podle učitelek vnímány jako pasivní, bez většího zájmu o učení a na některé učitelky dokonce tyto děti ani nepůsobí dojmem mimořádně nadaných.

3. DISKUSE

V rámci diskuse jsou vybrané výsledky výzkumu konfrontovány s relevantními teoretickými poznatky. Další část diskuse referuje o slabinách a omezeních provedeného výzkumu. Diskusi poté uzavírá zamyšlení se nad dalšími možnými směry zkoumání.

V rámci teoretické části práce byly prezentovány charakteristiky nadaných a jejich typické chování v různých oblastech. Na tomto místě jsou tyto informace opět uplatněny v rámci **srovnání s některými získanými informacemi od respondentů**. K tomuto tématu se vztahovala především VO1, která zjišťovala, jakým způsobem se projevovale u dítěte jeho nadání. Napříč respondenty vyplouvala na povrch řada projevů, které byly uváděny v teoretické části práce. Výrazně zde zaznívala schopnost číst a psát před vstupem do školy, kterou se děti dokázaly naučit bez cíleného vedení. Získané informace od respondentů potvrzují zjištění Laznibatové (2007), která uvádí, že se u nadaných dětí již v období raného věku vyskytuje velmi brzká, výrazná a plynulá řeč s bohatou slovní zásobou. I rodiče z výzkumného souboru tento jev zmiňovali a dodávali k němu velkou zvědavost o dění okolo a časté kladení otázek, které neodpovídaly věku dítěte. Z kognitivních charakteristik, které byly v rámci teoretické části uvedeny jako kombinace seznamů od autorů věnujících se tomuto tématu (Havigerová at al., 2011; Hříbková, 2009; Portešová, n.d.-b), se u některých dětí z tohoto výzkumného souboru vyskytovala zvědavost a chuť porozumět tomu, jak věci fungují. Dále se poznatky z výzkumu s teorií shodovaly v dobré schopnosti koncentrace pozornosti, pokud jde o věci, které je zajímaví.

Shoda byla nalezena i ve výborné paměti, což se spolu s koncentrací pozornosti projevovalo především v tom, že se děti už nemusí doma příliš učit a probíranou látku si pamatují ze školy. Samozřejmě na to navazuje i schopnost lépe dané látce porozumět. Poznatky z výzkumu teorii potvrzovaly také ve výborném logickém uvažování a v rozsáhlých znalostech z různých oborů. Získané poznatky od respondentů potvrzovaly teorii také u učebních charakteristik a školních projevů. I nadané děti z výzkumného souboru dávaly přednost problémovým úlohám a neměly rády mechanické a paměťové učení. Převážně je bavily předměty, kde musely něco tvořit a dojít si k tomu samy (preferovaly zejména matematiku). Naopak předměty, kde převažuje frontální výuka a mechanický způsob učení, nepatřily mezi jejich oblíbené (uváděly například dějepis, přírodopis a vlastivědu). Kombinace charakteristik od autorů (Havigerová at al., 2011; Hříbková, 2009; Portešová, n.d.-b) potvrdily získané výpovědi od respondentů také ve vlastním pracovním tempu, které se nejčastěji projevuje v náskoku před třídou. Shodu s poznatky autorů vykazoval výzkumný soubor v řadě nekognitivních faktorů – například v rozmanitých zájmech, ve vyhledávání kamarádů s podobnými zájmy či na podobné kognitivní úrovni (případně navazování kontaktu se staršími dětmi a dospělými) a v cílevědomosti. Hříbková (2010a) píše u nadaných dětí o nepoměru ve vývoji mezi rozumovými schopnostmi a psychomotorickým či emocionálním vývojem. I některé nadané děti z výzkumného souboru vykazovaly uvedené výrazné nepoměry ve vývoji. V rámci jedné skupiny se u dítěte projevovalo oslabení psychomotorického i emocionálního vývoje. Autorka popisuje nadané děti s oslabeným psychomotorickým vývojem jako neobratné s odporem k pohybovým aktivitám. Totéž vykazovaly některé děti ze souboru, které byly svým okolím popisovány jako fyzicky málo zdatné s nezájmem o pohybové aktivity a jako neohrabané, případně i líné. Hříbková (2010a) však dodává, že při vhodné stimulaci rodiny a školy lze tyto nevyrovnanosti postupně odstranit, o čemž hovořila i jedna učitelka v rámci výzkumného souboru. Stehlíková (2018) ze svých poznatků uvádí, že chování dítěte, kdy se nechá unášet fantazií, hledáním nových řešení a zapomene na čas, je často chybně interpretováno jako nepozornost a roztěkanost. Tyto projevy stejným způsobem četla i jedna učitelka z výzkumného souboru. K této chybné interpretaci jí nahrávalo i skryté nadání jejího žáka. Jelikož výzkumný soubor čítal pět nadaných dětí a prezentovaných charakteristik v teoretické části je celá řada, nebyl shledán důvod k hledání neshod v charakteristikách. Je třeba u nich vnímat vysokou míru individuality a brát v potaz, že ne všechny charakteristiky se nutně musí vyskytovat u každého nadaného dítěte. S vysokou mírou

pravděpodobnosti je totiž možné, že pokud by byl výzkumný soubor větší, bude i škála shod v charakteristikách s teorií pestřejší a uvedené neshody by nemusely vůbec platit.

U VO3, která se zabývala odpovědí na otázku ohledně významu diagnostiky pro nadané dítě, jeho rodiče a učitele, se ukázal zajímavý fenomén. Napříč všemi aktéry výzkumu vplynulo, že díky identifikaci nadání vzrostlo dítěti sebevědomí a začalo více věřit ve své schopnosti. Studie Xin a Hao (2003, cituji podle Shi, Li, & Zhang, 2008) ukázala, že studenti s pozitivním sebepojetím měli vyšší skóre v motivaci k dosažení úspěchu, zapojení do školy a k lepším školním výsledkům než studenti s negativním sebepojetím. Ačkoli se tato práce na toto téma přímo nezaměřovala, lze zde sledovat s uvedenou studií shody. A sice, že děti, které si byly vědomy svých schopností v pozitivním slova smyslu, vykazovaly vyšší chuť se rozvíjet a zájem o sebezdokonalování se. Díky těmto poznatkům by mohlo dojít k vyšší motivaci a zájmu o identifikaci nadaných dětí ze strany rodičů a učitelů. Samozřejmě šlo v případě této práce o malý vzorek, a tak by se uvedené zjištění dalo zařadit jako návrh o podrobnější a rozsáhlejší zkoumání.

Co se týče rozvoje a podpory nadaných dětí, ukázala se spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou jako poměrně důležitá. Zejména pro rodiče. Učitelky z výzkumného souboru o rady a doporučení nejeví příliš velký zájem. V tématu rozvoje nadaných si převážně zvolily vlastní cestu nebo si celou situaci teprve mapují. Z toho důvodu se zdá jako důležité stále intenzivně pracovat na vzdělávání učitelů v této oblasti, což doporučuje například i Houška (2012). Podle něj nadané děti potřebují kvalifikované pedagogy, kteří znají psychologické pozadí nadání, vědí o metodice moderního vzdělávání obecně a zároveň jsou o vzdělávání nadaných poučení speciálně. V otázce rozvoje a podpory zmínili někteří rodiče její náročnost, především finanční a časovou. Někteří hovořili i o nárocích na jejich styl výchovy. Právě toto zjištění vyvrací stereotyp, podle kterého nadané děti a jejich rodiče nepotřebují pomoc a podporu (Stehlíková, 2018). Získané výpovědi od rodičů poukazují na to, že péče o nadané děti může pro ně být leckdy velmi náročná a nemusejí si vědět rady. Proto i oni potřebují mít možnost se obrátit na odborníky, sdílet nejrůznější věci a dostat podporu.

V rámci teoretické části byly prezentovány typy nadaných. Při analýze jednotlivých rozhovorů se i některé nadané děti z tohoto výzkumného souboru daly podle svých charakteristik poměrně snadno do těchto skupin zařadit. Ne vždy ale vykazovalo dítě jasné charakteristiky pro jeden konkrétní typ a stejně jak uvádí Stehlíková (2016), se tyto

skupiny vzájemně překrývaly a šlo spíše o jejich kombinaci. Je potřeba k nadaným přistupovat individuálně a posuzovat je z více hledisek.

I přes snahu vést výzkum co nejodpovědněji, a vše si důkladně připravit a zpracovat, je možné spatřovat řadu jeho slabých stránek. Za **hlavní limity této práce** by se dal považovat styl kladení otázek v průběhu rozhovoru. Stávalo se, že formulované otázky měly podsouvající sugestivní charakter. Zvláště u dětí, které měly místy tendenci odpovídat jednoslovně, se takové otázky vyskytovaly často. Některé výpovědi respondentů nebyly dostatečně reflektovány a nevytěžilo se z nich během rozhovoru maximum. Ačkoli používané doplňující otázky cílily pod povrch vágních odpovědí respondentů, ne vždy se podařilo výzkumný rozhovor patřičně prohloubit. Jako další mínus je shledáváno kontaktování respondentů, které dělila od diagnostikování nadání pouze krátká doba, během níž neměli možnost důkladně zmapovat nastalou situaci, která byla ovšem předmětem výzkumu. Vliv na získané výpovědi měl i fakt, že dvě děti z výzkumného souboru měly stejnou třídní učitelku. Tím pádem se snížila variabilita výpovědí u učitelek.

Možné **další výzkumné směřování této práce** a navázání na již zjištěné poznatky bylo lehce naznačeno výše. Vzhledem k nižšímu věku nadaných dětí z výzkumného souboru lze předpokládat, že s postupem času se bude jejich pohled na nadání měnit. Zároveň i rodiče a učitelky budou nabývat zkušeností, především v otázce rozvoje a podpory. Z toho důvodu by se jako vhodný způsob dalšího zkoumání mohla jevit longitudinální studie, která by sledovala aktéry v delším časovém horizontu. Následně by se mohla zaměřit na vybraná témata do hloubky a zkoumat je z bližší perspektivy. Jelikož se v rámci práce vynořil zajímavý fenomén týkající se posílení sebevědomí po diagnostice, mohl by se další výzkum ubírat tímto směrem a více tento jev prozkoumat.

ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte rodiče a učitele se snažila přinést vhled do problematiky nadaných dětí. Smyslem práce bylo poukázat na individuální vnímání skutečností, nalézt nuance či shody mezi výpovědmi aktérů výzkumu a tím otevřít možné další hledání odpovídajících cest, jak o tyto děti pečovat.

V teoretické části se práce věnovala vysvětlení pojmu nadání z teoretického hlediska. Dále se podrobně zabývala charakteristikou nadaných dětí a jejich projevům. V souvislosti s prezentovanými charakteristikami byly předestřeny i problémy nadaných dětí, se kterými se lze setkat. Následovalo seznámení se stereotypy, které o nadaných kolují. Dále se pojednávalo o sebepojetí nadaných dětí. Jelikož část výzkumného souboru tvoří blízké sociální okolí nadaného dítěte a jde nepopíratelně o velmi formující složku, bylo nutné se v rámci teoretické části práce věnovat i tomuto tématu. Pokud by na proces identifikace a diagnostiky nenavazovalo adekvátní nastavení podpory a rozvoje nadaného dítěte, neměly by příliš velký význam. Proto byl závěr teoretického úseku věnován právě péči o nadané a jejich nadání.

Na teoretickou část práce volně navazovala praktická část, kterou tvořil výzkum složený z běžných témat týkajících se nadaných dětí z pohledu samotného dítěte, jeho rodiče a učitele. Velký přínos tohoto výzkumu lze spatřovat v získaném náhledu do problematiky těchto dětí skrz optiku všech zúčastněných. Svůj pohled na nadané děti a témata se k tomu pojící poskytlo celkem pět skupin, což ve výsledku činilo patnáct osob. Získaná data byla zpracována prostřednictvím metody tematické analýzy a pracovalo se s každou skupinou zvlášť. Díky tomu byla zachována jedinečnost třech pohledů na jedno dítě a jeho nadání. Pomocí rozboru a popisu jednotlivých témat se podařilo odpovědět na výzkumné otázky. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem vnímá nadaný sám sebe a jakým způsobem je vnímán svým rodičem a učitelem. Jedná se o velice individuální a rozsáhlý cíl, a proto byl již z části sycen při odpovědích na výzkumné otázky. Výsledky představují komplexní vhled do problematiky rozumově nadaných dětí, jelikož každý z aktérů výzkumu pohlížel na dané téma svými očima a přinesl tak svůj individuální pohled na věc.

Tematická analýza výpovědí mimo jiné ukázala řadu shodných charakteristik a projevů nadání, které uvádějí autoři věnující se této problematice. Při vyhodnocování výzkumné

otázky týkající se významu diagnostiky pro děti, jejich rodiče a učitele vyvstal zajímavý fenomén – díky zjištění nadání se dětem zvýšilo sebevědomí. Rodičům diagnostika přinesla odpovědi na nejrůznější otázky a došlo ke zlepšení komunikace se školou. Pro učitelky neměla diagnostika dětí žádný větší význam. Toto zjištění by mohlo vést k rozšíření povědomí o možných přínosech diagnostiky pro dítě, protože jedině díky vědomí svých schopností je může následně hodnotně rozvíjet. Zároveň se v rámci výzkumného souboru ukázalo, že ne všechny učitelky měly s rozvojem nadaných dětí zkušenosti a teprve si hledaly cestu a způsoby, jak tyto děti rozvíjet. Samy uváděly, že je to pro ně nová zkušenost a příliš nevědí, jak se k ní postavit, což poukazuje na nedostatečné seznamování učitelů s danou problematikou jak během jejich studia, tak v průběhu praxe. Vzhledem k tomu, že učitel má možnost vidět dítě v řadě situací, kdy může své nadání projevit, měli by to být právě oni, kteří budou tím hlavním záchytným bodem pro identifikaci nadání. Zároveň by měli mít povědomí o nejvhodnějších způsobech rozvoje a podpory nadání. Přesto, že škola (potažmo učitel) hraje v této otázce zásadní roli, nesmíme zapomínat na rodinu, která se na podpoře nadání také zásadně podílí a měla by dítěti vytvářet vhodné podmínky pro další rozvoj.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

Bloom, S. B. (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Čermák, V., & Turinová, L. (2005). *Nadání žáci na základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

Dacey, J. S., & Lennon, K. (2000). *Kreativita*. Praha: Grada.

Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Fořtík, V., & Fořtíková, J. (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál.

Fořtíková, J. (2009). *Talent a nadání*. Praha: Národního institutu dětí a mládeže MŠMT.

Freeman, J. (2006). Giftedness in the Long Term. *Journal for the Education of the Gifted*, Vol 29, No. 4, 384-403.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DGMT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.

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

Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada.

Havigerová, J. M., Křováčková, B., Doucká, Ž., Hamplová, P., Konárová, K., & Splítková, R. (2011). *Co bychom měli vědět o nadání*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus. Získáno 17. února 2020 z <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1405762848.pdf>

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (4. vyd.). Praha: Portál.

Houška, T. (2012). *Inkluzivní škola* (2. vyd.). Praha: Abraka-Dabra s.r.o.

Hříbková, L. (2007). *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.

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

Hříbková, L. (2010a). *Mimořádně nadané děti ve škole a v rodině*. Skripta. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. Získáno 18. ledna 2020 z https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/KPS_opora_Mimoradne_nedane_deti_Hribkova_.pdf

Hříbková, L. (2010b). *Nadané dítě v předškolním věku, jeho vyhledávání a rozvíjení*. In Mertin, V., Gillernová, I. (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2. vyd.) (pp. 141-154). Praha: Portál.

Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. (n.d.). *Analýza šetření výsledků v PPP*. Získáno 7. března 2020 z http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=311&Itemid=323

Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí* (1. vyd.). Brno: Masarykova univerzita.

Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa: Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie* (3. vyd.). Bratislava: Iris.

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

Machů, E., Facová, V., & Orel, M. (2016). Česká republika. In Machů, E., Facová, V., Orel, M., Bridgman, J., Hadley, H., Yilmaz, S., ... Basar, S. (2016). *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu* (pp. 9-39). Zlín: Krajská pedagogicko-psychologická poradna a ZDVPP.

Martoch, M., Martochová Dudová, M., & Martochová, J. (n.d.-a). *Nadané děti a vrstevníci*. Získáno 3. března 2020 z <http://inkluzieok.upol.cz/intranet/wp-content/uploads/2018/05/Nadané-dítě-a-vrstevníci.pdf>

Martoch, M., Martochová Dudová, M., & Martochová, J. (n.d.-b). *Práce s mimořádně nadanými dětmi v ČR*. Získáno 10. března 2020 z <https://talentovani.cz/system-podpory-nadani/metodicke-materialy/prace-s-mimoradne-nadanymi-detmi-v-cr/download/15>

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

Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2002). *Nadané dítě*. Praha: Grada.

National Association for Gifted Children. (n.d.). *Test & Assessments*. Získáno 7. března 2020 z <https://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices/identification/tests-assessments>

Nelson, J. B., & Cleland, D. L. (1971). The role of the Teacher of Gifted and Creative Children. In Witty, P. A. (Ed.). *Reading for the Gifted and the Creative Student*. (pp. 47-58). Newark: International Reading Association.

Olszewski-Kubilius, P., Limburg-Weber, L., & Pfeiffer, S. (2003). *Early Gifts: Recognizing and nurturing children's talents*. Texas: Prufrock Press.

Portešová, Š. (2009). *Skryté nadání: Psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: Masarykova univerzita.

Portešová, Š. (n.d.-a). *Jak definovat nadání?* Získáno 21. ledna 2020 z <http://www.nadanedeti.cz/pro-odborniky-jak-definovat-nadani>

Portešová, Š. (n.d.-b). *Typické charakteristiky nadaných dětí.* Získáno 26. února 2020 z <http://www.nadanedeti.cz/pro-odborniky-typicke-charakteristiky>

Post, G. (2015, 1. února). *Gifted Challenges: How to explain IQ testing to you gifted child.* Získáno 22. února 2020 z [https://giftedchallenges.blogspot.com/2015/02/how-to-explain-iq-testing-to-your.html?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed:+GiftedChallenges+\(Gifted+Challenges\)](https://giftedchallenges.blogspot.com/2015/02/how-to-explain-iq-testing-to-your.html?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed:+GiftedChallenges+(Gifted+Challenges))

Řídicí výbor k Inkluzi (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy). (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Získáno 10. března 2020 z <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání.* Brno: Barrister & Principal.

Stehlíková, M. (2016). *Život s vysokou inteligencí: Průvodce pro nadané dospělé a nadané děti.* Praha: Grada.

Stehlíková, M. (2017). *Možná úskalí IQ testů u mimořádně nadaných.* Získáno 9. března 2020 z <https://monikastehlikova.cz/mozna-uskali-iq-testu-u-mimoradne-nadanych/>

Stehlíková, M. (2018). *Nadané dítě: Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu.* Praha: Grada.

Svoboda, M., Krejčová, D., & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (3. vyd.). Praha: Portál.

Škrabánková, J. (2012). *Žijeme s nadáním.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

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

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016). In *Sbírka zákonů* (s. 13-15). Praha: Ministerstvo vnitra.

Xin, S., & Hao, C. (2003). Review of the relations between children's self-concept and school achievement. In Shi, J., Li., Y., & Zhang, X. (2008). Self-Concept of Gifted Children Aged 9 to 13 Years Old. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), pp. 481–500.

SEZNAM PŘÍLOH

<i>Příloha č.1:</i>	Rozhovor se skupinou č.1
<i>Příloha č.2:</i>	Rozhovor se skupinou č.2
<i>Příloha č.3:</i>	Rozhovor se skupinou č.3
<i>Příloha č.4:</i>	Rozhovor se skupinou č.4
<i>Příloha č.5:</i>	Rozhovor se skupinou č.5
<i>Příloha č.6:</i>	Informovaný souhlas pro rodiče a dítě
<i>Příloha č.7:</i>	Informovaný souhlas pro učitele
<i>Příloha č.8:</i>	Zvací dopis pro rodiče a jejich děti
<i>Příloha č.9:</i>	Zvací dopis pro učitelky

Příloha č.1: Rozhovor se skupinou č.1

1) Rozhovor s dítětem

T: Tak, vypadá to, že to tady běží a tady taky. Jo. Já si to pak v průběhu raději zkontroluju, jestli je to všechno v pohodě, jestli to běží. Tak, já se tě teda zeptám, vnímal si třeba někdy, že jsi jiný, než tvoji spolužáci v něčem? Třeba dřív, než si byl v poradně řekli ti teda, že jsi nadaný?

R: No, hlavně známkama.

T: Jo, takže říkáš, že to bylo hlavně v těch známkách?

R: Jo.

T: A jinak třeba se spolužákama to bylo, že sis s nima měl třeba o čem povídat nebo si měl pocit, že jako moc ne, že si nerozumíte?

R: Rozuměl jsme si. Vždycky s někým.

T: Jo? Takže máš ve škole nějaké kamarády?

R: Jo. Teďka jsme parta asi šesti kluků, kde máme všichni aspoň trošku nadprůměr.

T: Hm. A co třeba rádi děláte spolu?

R: Chodíme ven a teď si budeme v pátek dělat klubovnu vlastně.

T: Jo? Jakože ji budete někde stavět?

R: Jo jo.

T: A to jsou teda spolužáci?

R: Hm, jo.

T: No a prosím tě, tak mi řekni teda, jak si mluvil o těch známkách, že si říkal, že byly teda lepší, ty tvoje známky...

R: No, od první třídy nejlíp mi jdou předměty, kde je matika potřeba a jazyky.

T: A baví tě to?

R: Matika ne, ale fyzika jo.

T: Matika tě nebaví? Hm. Ale tak jde ti, nebo jak to tam máš?

R: Jo, jde mi.

T: Takže tě prostě jenom nebaví?

R: No. Pro mě je to spíš, ne že by mě to nějak přímo nudilo, ale spíš jde o to, že v podstatě pro mě je to tak lehký zatím, že tak nějak já si tam můžu v klidu spát.

T: Jo takhle. Takže kdyby to bylo trošku těžší, tak by tě ta matika bavila?

R: Jo.

T: Hm. No, a ještě se tě zeptám, co podle tebe znamená, když je někdo nadaný? Když je nadaný dítě, co to znamená?

R: No, že v něčem vyniká.

T: Hm. A v čem třeba?

R: Třeba že vyniká ve sportech nebo že vyniká s učivem.

T: Hm. A na co si myslíš, že ty jsi teda nadaný?

R: Na matiku.

T: Na matiku jsi teda nadaný si myslíš? Hm. A takže se vnímáš jako nadaný dítě?

R: No, jo. S tou matikou

T: Hm. A jaký jsi? Zkus mi něco o sobě říct. Co máš třeba rád, co nemáš rád...

R: Rád zpívám. A hlavně nemám rád to, všechny pisy ve škole.

T: Koho?

R: Pisy.

T: Pisy?

R: Dějepis, přírodopis...

T: Jo takhle! To jsou pisy! To neznám takovouhle zkratku

R: A zeměpis. Ty mě moc nebavěj.

T: Nebavěj, hm.

R: Přírodopis a zeměpis jo, ale dějepis ne.

T: Aha, hm. A dějepis tě teda nebaví, jo? A proč?

R: Tak nějak při těch hodinách mě to tak nějak nudí. Teď jsme se ale dozvěděli, že nás už do konce roku čeká jenom jedna látka. Takže tak v půlce pololetí už budeme mít všechno hotový z dějepisu a přírodopisu.

T: Takže tě to jako nezajímá, jo? Nebo je to pro tebe nudný?

R: Nudí mě to dost. Ale musím říct se přiznat, že doma se zatím vůbec neučím.

T: Hm, jako na nic do školy se zatím doma neučíš?

R: Ne, na nic. Ani na testy ne. Na testy se na to parkrát podívám o přestávce - přestávku před tím a je to v pohodě.

T: Takže si to pamatuješ všechno ze školy?

R: No.

T: Hm. No a co ještě mi o sobě řekneš? Zkusím mi o sobě ještě něco říct. Co třeba tě ještě baví jinak a tak.

R: Hudba.

T: Hudba? Mamka říkala, že chodíš někam zpívat.

R: Jo. Do jednoho sboru tady a možná příští rok přestoupím do jinýho.

T: Aha. A to je pak pro nějaký starší? Nebo jak to je?

R: Hm, jo. To je velké koncertní.

T: To je fajn. A děláš i nějaký sport?

R: Jo, karate. Už chci teda skončit, protože mě to už moc nebaví, protože teď děláme pořád to samý dokola a teďka na těláku jsem našel potenciál v basketu a ve vybice.

T: Aha, takže by si chtěl teda zkusit něco jinýho?

R: No.

T: A na to karate chodíš jak dlouho?

R: Teďka třetím rokem.

T: A proč tě to už teda přestává bavit?

R: Protože děláme v podstatě furt to samý dokola.

T: Aha, takže to nemáš rád takhle, když se něco opakuje. Hm. A myslíš, že už se tam nebudete učit nic novýho?

R: Jako my se učíme třeba až vždycky po půl roce něco novýho. To se naučíme a pak zase to opakujeme půl roku až do konce.

T: Hm. Ještě mi řekni Marku, jak si myslíš, že tě vnímá tvoje okolí. Ať už rodiče nebo spolužáci nebo tvoji kamarádi, učitelé...

R: Většina učitelů mě mají oblíbený.

T: A bylo to takhle vždycky?

R: Hm, ne.

T: Ne?

R: Ve třetí třídě na mě byla zasedlá třídní učitelka trošku.

T: Aha a kvůli čemu?

R: Kvůli tomu, že když mě třeba bolela hlava, tak mě posílala na chodbu a měla strašný problémy, když jsem se pak třeba vrátil napít. A když třeba mi někdo něco dělá, tak jí to tolik nevadilo. Spolužáci ty, co se dozvěděli, že mám to nadměrný IQ, tak maj ke mně větší respekt. Většina.

T: A ty si jim to nějak říkal teda, že jsi nadanej?

R: Ne. Ona totiž to, eee... Matikářka, ta se mnou má ty hodiny navíc...

T: A to byla předtím teda vaše třídní?

R: Jo. A ona se o tom se mnou bavila o přestávce a někdo to pak zaslechl a už to věděla celá třída.

T: A ty si chtěl, aby to věděli spolužáci?

R: No... Mně to bylo tak nějak jedno.

T: Jo? No a třeba doma jste si o tom teda nějak povídali, že jsi nadanej?

R: Jo.

T: Rodiče ti to nějak vysvětlovali třeba co to je teda a tak?

R: Jo jo.

T: No a řekni mi teda, vy jste šli teda do poradny a kvůli čemu jste tam teda šli? Víš to?

R: Kvůli tomu, že si škola myslela, že podvádím migrény a kvůli tomu nás poslali sem, protože jsem měl hodně zameškaných hodin a mysleli si, že zůstávám doma schválně.

T: *Hm. A pak teda vlastně zjistili, že...*

R: *Že jsem nadanej.*

T: *Že jsi nadanej, hm. No a myslíš, že potom, co teda zjistili, že jsi nadanej, že se něco změnilo? Ať už jako doma nebo ve škole? Jak s tebou třeba potom začali nějak jinak pracovat nebo jinak k tobě přistupovat?*

R: *No, hlavně teďka, když třeba už mám něco hodně napřed, tak ne, že mi řeknou, ať čekám, ale aspoň mi daj nějakou práci.*

T: *A to jsi rád?*

R: *Jo.*

T: *Že se tam teda pak aspoň nenudíš?*

R: *Protože já třeba, máme desetiminutovku na deset minut a já ji mám za dvě minuty a nebaví mě tam potom čekat, těch dalších osm minut.*

T: *A co teda pak děláš navíc?*

R: *Hm... Třeba dostanu, abych si dělal třeba napřed v pracovním sešitě třeba úkol, co dostaneme. Já si třeba ani nepamatuju, kdy naposledy jsem měl úkol z pracovního sešitu z matiky na doma.*

T: *Takže všechno stíháš v té škole takhle?*

R: *Jo. Já mám totiž souseda, kterej je taky nadanej na matiku, tak my si to vždycky rozdělíme, že třeba já jednu odspoda stránku a od odshora a pak si to opišeme navzájem.*

T: *Aha, tak takhle to děláte. A myslíš, teda že, si říkal, že teda předtím se třeba ty učitelé se k tobě chovali jinak, než teda ti bylo diagnostikovaný to nadání?*

R: *Jo.*

T: *A teď je to jako lepší?*

R: *Jo.*

T: *A ty spolužáci?*

R: *Akorát větší respekt, jinak je to tak nějak asi stejný přibližně.*

T: *Myslíš si, že toho třeba nějak využíváš? Jako toho, že víš, že jsi nadanej. Třeba s tím někdy tak jako zamachruješ nebo vůbec?*

R: *Občas trošku.*

T: *Jo? A berou to jak ty spolužáci, jak na to reagujou?*

R: *No, berou to.*

T: *Hm. A teda ve třídě si říkal, že tam kámoše máš?*

R: *Jo jo.*

T: *To je fajn. Ještě si mi říkal, že tě ve škole baví teda ty jazyky, ta hudebka...*

R: *Jo. Jazyky mi hodně jdou.*

T: *Jo? A jaký máte?*

R: *Angličtinu, češtinu a příští rok nám přibude němčina, na co se já vůbec netěším.*

T: *Netěšíš se?*

R: *To bych radši francouzštinu.*

T: *Hm. Tak to asi nemáte možnost si ji vybrat, co?*

R: *Francouzštinu nemáme možnost.*

T: *No, a ještě ta fyzika si říkal, že tě baví, vid' a co si to ještě říkal?*

R: *Zeměpis mě hodně baví.*

T: *Počkej, vždyť si říkal, že ty pisy tě nebaví.*

R: *Kromě zeměpisu mě nebavěj.*

T: *Jo aha.*

R: *Tělocvik mě ještě dost baví.*

T: *Baví? A co třeba doma, když ti takhle baví tyhle ty předměty, tak se o to třeba nějak dál zajímáš?*

R: *No, doma mám asi dvě knížky na pokusy na fyziku a neustále doma třeba sleduju anglický videa. Že občas místo českých youtuberů koukám radši na anglický.*

T: *Jo, takže koukáš takhle na youtubery, jo? Hm. A ještě mi řekni, jaký máš známky.*

R: *No, v životě jsem ještě nedostal čtyřku. A za všech těch šest let jsem dostal dvě pětky. Ne, tři.*

T: *Hm. A je to teda tak, že máš ze všeho tak nějak stejný známky nebo v něčem vyloženě jako pokulháváš?*

R: *Dějepis. Tam jsem dostal zatím jenom jednu jedničku. Na začátku roku za úkol. Jinak samý dvojky a jedna trojka.*

T: Hm. A štvou tě ty špatný známky?

R: Hm... Jakmile mám trojku, tak jsem trošičku naštvanej. Protože mě vždycky ta trojka, že mi uteče dvojka uteče o jeden bod většinou.

T: A snažíš se si to teda pak nějak opravit, nějak to dohnat?

R: Na další test se pak trošku víc připravím.

T: Hm. No a pak teda když takhle třeba máš pocit, že ti něco moc nejde, tak jaký to pro tebe je? Protože jinak jsi zvyklej, že ti to jde, vid'. Tak co se v tobě odehrává.

R: Tak si většinou řeknu, že si to opravím. Z matiky tam pro mě není problém ani pětka, protože já mně už dochází místo na známky v žákovský.

T: Jo takhle. Takže ti nevadí, když tam máš horší známku?

R: Jednu pětku, a to, že jsem na začátku měl takovej menší zkrat z látky, která mi minulej rok taky nešla a pak mám jinak většinou samý jedničky. A z geometrie občas nějaká ta dvojka.

T: Hm. Takže teda když třeba máš nějakej neúspěch, tak jak se k tomu postavíš?

R: Vždycky záleží z jakýho to je předmětu.

T: No, a i třeba i u něčeho jinýho, když se ti něco nedaří.

R: Tak většinou si řeknu, že to doženu kdyžtak.

T: Že to doženeš. Není to tak, že by si to vzdal a už to nezkoušel?

R: Ne.

T: A ještě mi řekni teda, když víš, že jsi nadanej, tak myslíš si, že děláš všechno pro to, aby si se jako rozvíjel?

R: Snažím se.

T: Jo? A co teda všechno pro to děláš?

R: No... Koukám dost na vzdělávací videa a ve škole dávám hodně velkej pozor.

T: Hm. A co třeba si ještě myslíš, že by si pro to mohl udělat navíc? Nebo co bys třeba potřeboval. Ať už třeba ve škole nebo doma.

R: No, asi by se mi ve škole hodilo, aby tam tolik neřvali.

T: A kdo aby tam tak neřval?

R: No skoro celá třída. O přestávkách.

T: Jo jako spolužáci?

R: Jo. O přestávkách to je jako kdyby tam řvalo padesát dětí a je nás tam jenom dvacet osm. A o hodinách to je, jak kdyby byla přestávka. Obzvláště při matice, protože matikářka si nás neumí srovnat a my si tam mluvíme nahlas a ji to nezajímá.

T: Takže by si potřeboval víc jako ticha? Že ti vadí, když je jako hluk?

R: No. Protože teď často nám učitelky říkají na poslední chvíli, jakmile zazvoní, úkoly a všichni už tam řvou a málokdo to slyší.

T: Hm. A je to třeba tak, že ti vadí víc hluk nebo třeba když je hodně světlo nebo takovýhle věci? Jako že jsi na to víc citlivej na nějaký takovýhle podněty?

R: Světlo mi taky hodně vadí, když je silný.

T: A mám teď trochu ztlumit to světlo nebo je to dobrý?

R: Ne, to je v pohodě.

T: Jo, hm. No a třeba doma bys potřeboval, aby mamka ti dávala třeba ještě nějakou práci nebo...?

R: Já si doma skládám takový, že jsme koupili, to je taková krabička, kde jsou úlohy a to jsou takový jakoby spojený kuličky a ještě tam jsou obloučky a musí se do sebe naspojovat, aby z toho vyšel vždycky jenom jedna možnost. Takový, dá se říct, logický puzzle.

T: Aha, to zní zajímavě.

R: A ještě chodím na ty hodiny navíc. Každý čtvrtek mám hodinu navíc ještě s jedním spolužákem a teďka mě čeká Pythagoriáda.

T: Aha. No a připravuješ se do školy sám nebo ti doma pomáhaj?

R: Sám. Už sám.

T: Že už nepotřebuješ s ničím pomáhat, hm. A když by si potřeboval?

R: Když třeba v matice občas něco výjimečně nepochopím, tak jdu za mamkou a stačí mi tři čtyři příklady a už to umím.

T: Hm. A je to třeba tak, že si hledáš sám svoje nějaký postupy nebo počítáš podle toho, jak jste se to naučili ve škole?

R: Já se většinou snažím najít nějakou jednodušší variantu, která není tak zdoluhavá, protože my teď máme látku, kde se tam počítá ocásek, a to je někde na šest řádků nebo na víc.

T: Jasný. No a ještě se tě zeptám, ty si říkal, že si vnímal to, že jsi jinej, než ty spolužáci, hlavně v těch známkách, takže když třeba potom ti zjistili, že jsi nadanej, tak co, co si cítil? Co se v tobě odehrávalo?

R: Jsem si řekl, že jsem to vůbec nečekal, protože já jsem byl vždycky takovej strašně jako takovej retardovanej.

T: Retardovanej?

R: Se spolužákama. Jsme dělali neustále kraviny.

T: Jo jasně, takhle to myslíš. Takhle tomu říkáte, že jste byli retardovaný, jako že jste dělali nějaký blbosti společně.

R: Jo jo. A řekl jsem si, že teď by ke mně mohli mít větší respekt.

T: Takže myslíš, že to jako pomohlo?

R: A ještě jsem si řekl sakra, to budu mít teď povinný ty matematický olympiády a tohle, protože dokud jsem neměl to nadměrný IQ, tak jsem se nemusel žádný matematický olympiády a ničeho, účastnit.

T: No, ty si ho měl, ale jen se o tom nevědělo a nebylo to na tom papíře.

R: No jasně. Teď už to mám povinný většinou.

T: No a myslíš si teda, že ten respekt fakt je jako tímhle tím nebo že ses začal v něčem chovat i třeba jinak?

R: Určitě se trošičku, já jsem vždycky byl dřív ten největší andílek ve třídě a teď už tolik ne.

T: Trošku zlobíš jo?

R: No. A hlavně jsem začal chodit ven hodně i s lidma, se kterejma jsem nechodil.

T: Aha. Jakože se kterýma ses předtím nebavil?

R: No.

T: Tak jste se nějak skamarádili?

R: No.

T: Ale tak to asi nebylo tím, že se zjistilo, že jsi nadanej, ne? To bylo tak, že jste si začali rozumět, ne? Nebo ne?

R: No.

T: A ve škole dostáváš stejnou práci jako tvoji spolužáci?

R: No, občas dostávám něco navíc.

T: A to je blbý nebo dobrý?

R: Mně je to tak nějak jedno. Tak jako pak i tak stejně mám tu práci hotovou ještě před tím, než to ostatní dopíší to první.

T: Takže to není, že by si naschvál psal třeba pomalu, jo, aby si už nic navíc nedostal?

R: Ne.

T: A ty kamarády si teda říkal, že máš, že jo vid'? A jsi třeba rád někdy i sám?

R: Občas jo, když mám třeba špatnej den.

T: Hm. A když třeba se něco děje, tak jdeš za mamkou a promluvíš si o tom s ní? Nebo si to radši necháš sám pro sebe a vyřešíš si to raději sám?

R: Záleží, jak kdy. K nám teďka jezděj z ***** psychologové.

T: Jako do školy?

R: No. Do třídy už druhej rok. Loni k nám jezdila jiná organizace.

T: A kvůli čemu tam jezděj?

R: Teďka tam jezděj kvůli tomu, že spojili Áčko a Běčko a my se už od první třídy nenávidíme. A loni tam k nám jezdili, protože vůbec jsme jako třída nedrželi pohromadě.

T: A to bylo teda že byly dvě třídy a odešlo hodně dětí, a tak je spojili?

R: No no.

T: Takže tam teda dochází jako k nějakým rozbrojům?

R: No.

T: A v čem třeba?

R: Teď už se to uklidnilo. Vlastně my jsme od začátku byli v klidu většinou. Občas teda tam nějaký ten spor byl, ale ono je to spíš o tom, oni i ty třídy, co byly už původně spolu, spolu spíš nevycházej. Ale jako Áčko s Běčkem spolu vychází v pohodě, ale spíš Áčko s Áčkem se trochu víc to.

T: *A ty se toho, co se tam děje, nějak třeba účastníš?*

R: Hm... Já většinou tyhle problémy obejdu. Já jsem vždycky rád, když se sporům vyhnu.

T: *Hm, takže to nerad nějak řešíš, jo?*

R: No.

T: *A když už nějaký spor je, tak jak to řešíš?*

R: Tak se pokusím z toho nějak vycouvat.

T: *Jo? Vycouvat?*

R: Já jsem dostal za život jenom jednu poznámku. A to ve třetí třídě, že jsem se otočil a zrovna si toho všimla paní učitelka.

T: *Že jsi se co?*

R: Že jsem se otočil, protože jsem si potřeboval půjčit lepidlo a zrovna si toho paní učitelka všimla a napsala mi poznámku, že otravuji o hodině spolužáka.

T: *Aha. A ty jsi říkal, že teda si nějak hodně trpěl na ty migrény a teď už je to lepší?*

R: Je to lepší.

T: *A jak už je to třeba dlouho, co se to zlepšilo?*

R: No, v podstatě od začátku tohotole roku.

T: *A myslíš si, že to bylo teda i třeba z toho, že v tý škole ti to třeba tam nějak jako nedělalo dobře?*

R: No nám i řekli, že to pravděpodobně bude stresem ze školy, protože oni i jeden spolužák, kterej teď teda propadl, tak že proti mně občas poštvál celou třídu.

T: *Aha. Že tě nějak jako šikanoval?*

R: No. Že třeba celá třída se mnou nemluvila.

T: *A proč si myslíš, že to dělal?*

R: Nevím. On měl strašně špatný známky a sám měl potvrzený, že podváděl, že schválně zůstával doma sám i učitelky o tom věděly, ale u něj to nějak neřešily. Jenom u mě. On v podstatě měl myslím, že ze čtyř předmětů, pětky. Možná mu vadilo to, že mám tak dobrý známky.

T: *Hm. A ještě se tě zeptám, myslíš, že když třeba se zjistilo, že jsi nadanej, že ti to třeba nějak zvýšilo sebevědomí?*

R: To mi říkaj i spolužáci.

T: *Jo? Že si se začal cítit jako takovej jistější?*

R: Jo.

T: *Hm. Takže jsi rád, že se to zjistilo?*

R: Jo.

T: *A když třeba víš, že někdo ze spolužáků mu tam třeba něco moc nejde, tak jsi třeba takovej, že jdeš a pomůžeš jim a vysvětlíš jim to?*

R: Jo, rád.

T: *A jsou rádi?*

R: Jo. Mně i učitelky většinou, když já, jak dělám napřed a mám i hotovou tu práci navíc, tak občas, když někdo s tím mu to třeba moc nejde, tak mi dovolej i o hodině vstát a jít mu s tím poradit. Hlavě o češtině. To byl i nápad paní učitelky.

T: *A berou to ty spolužáci od tebe?*

R: Jo jo.

T: *Není to třeba pro ně takový, že by jim to bylo nepřijemný?*

R: Ne ne.

T: *Hm. No a myslíš si teda, že kdyby ses do tý poradny nedostal a nebylo teda zjištěný to tvoje nadání, tak že by to třeba teď mohlo bejt jinak?*

R: Myslím si, že jo.

T: *A jak si myslíš, že by to teď bylo?*

R: Že bych asi neměl takový sebevědomí a neměl bych třeba tolik kamarádů.

T: *Hm, aha. Takže jsi rád, že se to zjistilo.*

R: Hm.

T: Hm.

R: Co mě teďka naštváli na fyziku - my jsme totiž seděli tři chytrý na fyziku jsme seděli společně a oni všichni čtyřkaři pěťkaři seděli vzadu. Paní učitelka udělala to, že první čtyři lavice, protože tam jsme jenom čtyři, co máme samý jedničky z fyziky, tak že dala do každé lavice jednoho chytrého na fyziku a kolem něj ty, co mají nejhorší známky. A že ten zbytek, co byli tak nějak ty dvojkáři, tak ty jsou teďka vzadu a zhoršily se jim známky třeba na trojky.

T: Aha. Jako že tam teď moc nedávají pozor?

R: A mně se taky zhoršil průměr. Občas, když děláme třeba laboratorní práci, protože já mám u sebe pěťkaře a oni, když to spočítají blbě, tak mně to paní učitelka řekla, že to nesmím přepočítávat.

T: Jako po nich?

R: No. Tak z toho teďka míváme, nebo my jsme sedíme po třech na fyziku a my jsme dělali práci na čtyři. My jsme byli jenom tři, protože už nebyli lidi navíc, protože my tam máme jakoby dvě řady po třech lavicích, že jsou v lavici tři, a jednu řadu u okna, kde jsou jenom po jednom. A k nám nikdo nešel, protože už nikdo nebyl, tak mi paní učitelka řekla, ať ten čtvrtý úkol dělá ten, komu to šlo nejhůř. Oba dva byly blbě, takže jsme měli trojku zbytečně. Máme tam spolužáka, kterej strašně se snaží šplhat u učitelů a kvůli němu jsme my jsme měli úplně dobře laboratorní práci, jen to, co bylo kvůli němu navíc, jsme měli špatně, takže jsme neměli nakonec z laboratorní práce nic. A to jsme mohli mít navíc jedničku.

T: Hm, aha. Hele a co by si třeba potřeboval buď ve škole anebo doma, aby si se mohl ještě líp rozvíjet?

R: No... Asi počítač.

T: Počítač?

R: Jo.

T: A že tě baví na počítači něco nebo...?

R: No, rád dělám na počítači třeba různé projekty, co teďka děláme třeba, že jsme si měli vybrat stát a o něm teďka děláme na informatice...

T: Takže doma by si chtěl mít počítač?

R: No. Že teďka na informatice děláme jakoby prezentaci o nějakém státu, kterej jsme si vybrali. Měli jsme si třeba vyhledat rozlohu, počet obyvatel, zajímavosti, fotky k tomu, nakonec nějaký video.

T: Takže aby si na tom mohl i doma nějak pracovat?

R: No.

T: A víš třeba, co by si chtěl dělat až budeš pak větší? Nebo kam bys třeba pak chtěl jít na školu, přemýšlel si už o tom třeba?

R: Eeee... No, po devítce bych chtěl jít buď do ***** na ***** na IT.

T: Ale počkej, tak po devítce spíš asi na střední myslíš ne? Nebo je nějaká taková střední?

R: Nebo na veřejku. Já nevím teďka. Nebo na uměleckou se zpěvem, protože já chci být v dospělosti zpěvák, ale zároveň ajťák. Mně táta už stáhnul jeden program na programování a dost mě to baví.

T: Aha, tak to je fajn. A chodíš na nějaký kroužek toho programování třeba?

R: My tam nic nemáme takového bohužel. My jsme koukali na internet a tady v okolí jsme nic nesehnali. Nejbliž je to v *****.

T: Jasně, a to by bylo pro tebe složitý tam dojždět ještě, vid'.

R: No. A mně ještě teďka nabízeli to, že bych mohl jezdit ještě dodatečně studovat na univerzitu, to už si nepamatuju kam, ale vím, že bych musel jezdit někde už, abych tam dojel, už někde v šest ráno.

T: No, ta to by bylo takový složitý.

R: Takže ještě vstávat. Já už tak třeba v pět padesát vstávám.

T: Jo? Takhle sám se budíš?

R: No, já jsem si nejprve dával budíky na šestou a pak, já už jsem tak navyklej, že se vzbudím, i když jdu spát třeba v jedenáct, tak se i bez budíku vzbudím už před šestou.

T: A nejsi pak unaveněj?

R: Ne.

T: Hm. A co třeba děláš pak takhle ráno?

R: No, buď si píšu s přítelkyní, která se teďka odstěhovala.

T: Máš přítelkyni, jo?

R: Ona u nás byla půl roku, jakože se k nám přistěhovala.

*T: Jako do *****?*

R: No, do školy. A pak zase se odstěhovala.

T: Aha, takže teď bydlí někde jinde.

R: A teď se zase stěhovala jinam.

T: Aha. A to byla spolužačka?

R: Jo. Nejprve byla v ***** to je ***** Pak byla na chvíli u nás na půl roku, pak byla zase v ***** a teďka v neděli se stěhovali do ***** Ona k nám jezdí každé víkend většinou.

T: Aha. Jako k vám domů?

R: No. Za mnou. Ona má v ***** i mamku, ale za tou nechce jezdit.

T: Takže u vás je jako doma?

R: No. Většinou přijede tak v těch devět a odjíždí okolo šestý a sedmý.

T: Hm. A jak dlouho jste spolu?

R: Eeee... Měsíc a půl.

T: A dobrý všechno, jo?

R: Jo jo. My jsme měli úplně všechno společný.

T: A co všechno jste měli společný?

R: No, nejoblíbenější barvu, nejoblíbenější filmy, zvířata, styl... Kromě teda školy, protože škola, ta jí spíš nešla.

T: Aha, takže si jí třeba nějak pomáhal?

R: Jo. My jsme na ájnu rozdělení na dvě části, protože třicet dětí na jednoho učitele na ájnu by bylo prej moc, tak já jsem si sedal vždycky k ní a od té doby, co jsem si k ní sedal, měla lepší známky z testů.

T: Hm. Ještě jsem se tě chtěla na něco před tím zeptat, ale úplně jsem na to zapoměla, co to bylo... Na co jsem se tě to chtěla zeptat...

R: Nevím.

T: To já teda teď taky nevím. Hm. A napadá tě ještě třeba něco, co by si k tomu nadání nebo celkově, jak to třeba ty vidíš, jak to ty vnímáš, jak vnímáš teda sebe jako nadaného, co by si k tomu chtěl dodat?

R: Asi ne. Jen co mi zase říkaj skoro všichni, že prej mám podle nich fotogenickou paměť, protože oni mě viděj o přestávce, jak si to jednou přečtu a pak z testu mám jedničku dvojku.

T: Aha aha. Joo už vím, jsem se tě ještě ptala, co by si třeba ve škole potřeboval, aby tě ještě třeba nějak jako víc v něčem podporovali, aby si měl teda pocit, že to jako využíváš. To, na co máš.

R: No, byl bych rád, kdyby si učitelé připravili pro mě věci navíc, protože já dopíšu test za někde pár minut, počkám, než to ostatní dopíšou... Na některý předměty nesmíme nic dělat, než to ostatní dopíšou, ale my děláme v pracovním sešitě, jim jedno cvičení trvá pět minut, já to mám za minutu, a i když mi učitelka řekne, ať si dělám třeba stránku napřed, tak už to mám hotový a pak už nevím, co mám dělat.

T: Hm. Takže bys teda potřeboval, aby...

R: Pak si teda většinou povídám se sousedem.

T: Takže pak vyrušuješ?

R: Ne, potichu.

T: No a třeba když vaši zjistili, že jsi nadanej, tak se něco změnilo?

R: Hm, začali jsme dost kupovat logický hry a já osobně si i třeba na mobil stahuju občas něco logickýho.

T: Hm, hm. A ještě mě zajímá, když ses teda dozvěděl, že bych se s tebou ráda sešla a popovídala si k té práci, co píšou do školy, tak si chtěl nebo tě ti to bylo jedno?

R: Chtěl jsem. Právě že to bylo, že tím někomu pomůžu, tak jsem hned řekl, že jo, protože já rád někomu pomůžu.

T: To je od tebe hezký. To jsem moc ráda, že si byl ochotnej se se mnou takhle sejít a popovídat si. Tak jo Marku, napadá tě ještě něco, co by si mi chtěl říct? Co třeba ještě nezaznělo nebo na co jsem se zapoměla i zeptat, že by se ti zdálo, že by mělo ještě něco tady zaznít k tomu tématu.

R: Nevím. Teďka teda u nás ve třídě se mi líbí to, že je vždycky nějaký trend určitou dobu, ten pak zmizí a někdo nastolí nový a vždycky se toho chytne úplně celá třída.

T: A jaký trend?

R: No, před chvílí to bylo Fortnite, střílečka.

T: Jo jako nějaký hry třeba?

R: No, většinou to bývají počítačové hry. To asi před týdnem zmizelo a teď pomalu se objevuje Mobile Legends. To je zase teďka mobilní hra, a to je zase spíš rpg.

T: *A tebe baví hry?*

R: Hm... Mě bavěj spíš hry, co můžu hrát s kámošema.

T: *Jakože třeba stolní hry nebo takový ty hry, jako...?*

R: Stolní i na mobilu.

T: *Jo, ty co se dají hrát pro více lidí. Nějaký jako onlinovky, jo?*

R: No. To mi právě teďka s klukama ten nověj hit Mobile Legends.

T: *Jasně. A co ven, chodiš rád ven?*

R: Jo. Hlavně do lesa rád chodím. Já mám rád ten, u nás máme takovej kopcovitej terén v lese a mě baví tam skákat.

T: *Jo? A chodiš tam teda hrát si s kamarádama?*

R: Jo, anebo spíš občas teda většinou tam mám asi, jsem asi ve čtyřech partách a všechny máme někde klubovnu a pracujeme na ní. Já vždycky dělám vedoucího, protože co se týká přírody, tak my doma, vždycky mi dají vedoucího, protože jsem největší znalec přírody.

T: *A cítíš se tak? Myslíš, že jsi?*

R: Asi jo, protože půlka, z tý naší party, je většinou spíš znalec přírody v počítači.

T: *Aha, ale v reálu pak už moc ne.*

R: No. Hlavně já u nás znám asi nejlíp les.

T: *Hm. Ještě mi řekni teda, si říkal, že v těch známkách sis přišel takovej jako napřed a co v nějakých zájmech?*

R: No... Někdy jsem nechápal různý kraviny jejich. My taky říkali rodiče, že to bylo i tím, že jsem třeba nechápal, proč dělaj různý kraviny, že mi to přišlo hrozně takový dětský.

T: *Jo, že tě to jako nebavilo, že ses toho moc neúčastnil?*

R: No. Mně to přišlo takový prostě moc primitivní.

T: *Hm, hm. A to bylo třeba už jako dřív nebo pamatuješ si to třeba nějak už jako ze školky? Nebo to už je asi moc dávno...*

R: No, ve školce já už jsem uměl tehdy ve školce dost počítat i docela abecedu jsem uměl.

T: *I číst si trochu uměl?*

R: No. Kromě toho, že jsem teda neuměl "r" a "ř".

T: *To jste chodili pak někam k logopedovi?*

R: Jo, ale ve druhý třídě jsem ho už uměl. A já teda když už mám fakt hodně napřed, tak já se učím látku, která nás čeká třeba až za čtrnáct dní dopředu. Hlavně z matiky, protože tam matika je nejlehčí předmět, co máme ve škole. I výtvarka je těžší.

T: *Hm... Takže se to doma učíš teda? Vždyť si říkal, že se doma moc neučíš.*

R: Doma se neučím, ale jako ty věci napřed se učím ještě ve škole stíhám.

T: *Jo takhle, to jsem špatně pochopila. No a jak si říkal, že máš tu hodinu navíc, tak co třeba tam děláte?*

R: No, buď paní učitelka přinese různý logický papíry, anebo občas, já si s kamarádem nosíme ty logický hry, co máme doma třeba a hraje je. Nebo nás paní učitelka už připravuje, když nás třeba za chvíli čeká třeba nějaká olympiáda. Dneska jsme půlka třídy, že my jsme dneska neměli paní učitelku na matiku, tak si připravila pro půlku třídy normální učivo - papíry s dělením - a my jsme dostali, asi půlka třídy, že jsme dobrý na matiku, tak jsme dostali už Pythagoriádu z roku 2016, abysme si ji vyzkoušeli a takže myslím, že Pythagoriáda je příští měsíc.

T: *Hm. A ty si říkal, že tě ta matika nebaví, ale jde ti?*

R: Jde, ale nebaví.

T: *A proč tě nebaví?*

R: Hm, přijde mi taková až moc lehká.

T: *Aha. Takže máš rád, když je to pro tebe nějaká výzva.*

R: A nebaví mě celkově počítat.

T: *Takže když je pro tebe něco těžkýho, tak tě to baví víc?*

R: No. Ale stejně mi matika přijde taková zdlouhavá a nudná, protože my máme učitelku, která to prostě s náma jenom počítá. Že by nám třeba nějak hravě se to s náma učila, že by se to s náma učila skrz hru, co dělala ve čtvrtý třídě, že jsme hráli třeba na krále, že stojíš vždycky v lavici, dostaneš příklad a ten, kdo ho

dřív a správně vypočítal z hlavy, tak zůstal stát a ten druhý si sednul a takhle se jelo postupně po třídě a pak jakoby ty, co jsou třeba za sebou v lavici, až do posledního a ten byl v podstatě král.

T: Jo jo, to znám. A když si třeba počítáš něco doma, tak to tě baví?

R: No... Já když nemusím, tak doma nepočítám.

T: Jasný. Takže myslíš, že když by to v tý škole bylo předávaný akorát jinou formou, tak že by tě to bavilo víc?

R: Asi jo.

T: Tak jo. Tak já nevím, myslím, že jsme si asi popovídali o všem nebo tě ještě něco napadá?

R: Ani moc ne.

T: Ještě mě napadlo... Mamka s tatkou tě oba podporují v tom tvým nadání?

R: Jo, akorát tátovi trochu vadí to, že chodím na ten sbor, že mu vadí, že zpívám.

T: Aha, ale tak to se nenecháš odradit, ne?

R: Ne.

T: Tak jo. Tak jsme si už asi řekli všechno, co myslíš? Moc ti teda děkuju, že si se mnou sešel.

R: No. To to uteklo rychle.

2) Rozhovor s rodičem

T: Zdá se, že nám to tu všechno běží. Ono se to za chvíli zhasne a nebude nás to rušit. Takže jak jsem už říkala to téma práce zní Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele a s tím, že mám připravených pár otázek, ale kdyby Vás napadlo něco navíc, nebo mě třeba bude napadat něco navíc, na co se budu doptávat. Tak, já bych se Vás zeptala na takovou první otázku. Kdy jste si zhruba všimla, že by Marek mohl být nadaný a v čem je třeba takový jiný, než já nevím, jestli má třeba sourozence...

R: Nemá sourozence, ale vzhledem k tomu, že pocházím ze tří dětí, tak mám s čím porovnávat. Já jsem si toho začala de facto všimnout jakoby už v druhý třetí třídě.

T: A on je teďka v kolikátý?

R: Teď je v šestý. Kdy vlastně jsem si uvědomila, že on se doma vlastně vůbec neučí. On se nepřipravuje a neučí. Na učení a nic prostě. On automaticky všechno i úkoly stíhal ve škole.

T: Takže to jste si asi všimla, že...

R: Že je trošičku jinej a netušila jsem, že by mohl bejt jako až tak nadanej, no.

T: A takže říkáte, že se to projevovalo v tom, že nepotřeboval tu domácí přípravu?

R: Ne. On je jako od malička hrozně šikovnej. On je chytrej. Jako malý dítě byl takovej hodně upovídanej a hodně otázkovej, jo. On prostě na všechno potřeboval mít odpověď. De facto na všechno. Člověk mu dal odpověď a on už zase v tom hledal další otázky.

T: A měl třeba takové nějaké zájmy, které Vám připadaly třeba jako zvláštní nebo nějaký jako jiný, než nějaký běžný?

R: Ne, vůbec. Běžný zájmy. On má od malička zájmy jako de facto o sport, o pohyb. Je takovej normální, úplně normální kluk.

T: Hm. A kdybyste mi mohla říct, jak byste ho charakterizovala? Jaký je, co má rád, co zase naopak nemá rád. Jaký je třeba po emocionální stránce...

R: To je svým způsobem docela náročná otázka. Marek je hrozně hodnej kluk. Je takovej, že se snaží všechno jakoby rozebrat. Není to kluk, kterej by jako třeba jeho tatínek, v tuhle chvíli má nějaký problém a v tuhle chvíli ho musí vyřešit. Marek je spíš takovej trošičku po mně. Nejdřív přemyslí a pak teprve řeší, jo. Že prostě neřeší nic prostě zbrkle.

T: Takže si to promyslí všechno nejdřív.

R: Všechno si to porozemějí. Defacto od malička je takovej... Já nevím, jak bych to popsala... Přírodní člověk. Má rád přírodu. Jako i do dneška. Když by si měl vybrat, jestli bude sedět doma na mobilu anebo jít třeba na procházku do přírody, tak radši půjde na tu procházku. Je to takovej akční človíček od malička.

T: Hm. A co třeba má rád? Co ho třeba baví.

R: Zpívání.

T: Zpívání? A chodí někam zpívat?

R: Zpívání. Zpívá v chlapeckém klubu a zpívá tam prvním rokem. Na to, že tvrdili, že rozezpívání nezpívajícího člověka bude trvat minimálně půl roku, tak jemu to trvalo dvě hodiny.

T: Ty jo! Hm.

R: Fakt dvě hodiny a pak se normálně zapojil do sboru, kterej spolu zpívá několik let, takže tak.

T: Takže to zpívání ho baví a co třeba nemá rád? Já nevím, ať už třeba ve škole nebo něco, co prostě nemá moc oblíbené.

R: Já nevím. Moc nemluví o tom, co nemá rád. Nemá rád matiku, jo. To je předmět, kterej mu jde jako sám od sebe, ale přesto ji nemá rád. Nemá rád, když ho člověk do něčeho tlačí, jo, když ho prostě... Nemá rád, když mu tatínek nadává.

T: Hm. A je to třeba tak, že se pak jako zasekne a nechce to dělat nebo jak na to reaguje?

R: Ne ne. To ne. On jako to udělá, ale udělá to s velkou nechutí, jo. Že prostě je na něm vidět, že to prostě nechce v tu chvíli dělat. Ale jako jinak... Když se na něj jde po dobrým, tak...

T: A co třeba po emocionální stránce, jestli je jako citlivější nebo je třeba...

R: Je citlivější. Na to, že mu je dvanáct let, tak je hrozně mazlivej. Já jsem teda ráda. Za pár let mě pošle do háje, ale jo, je takovej mazlivější, takovej citlivější. Třeba když na něj člověk zvýší hlas, tak jako prostě se uzavře a radši uteče, jo. Radši uteče do kouta a tam si pobřečí nebo to. Jako v tomhle tom ohledu on není takovej, že by jakoby... Že by se rozbřečel na veřejnosti. To ne. Ale jako doma v klidu... To má asi po mně.

T: Hm. A jak si myslíte, že on sám sebe vnímá?

R: Tak to jsme nikdy nerozebírali. Ne, ale jako když se náhodou bavíme, tak on ví, že je chytřej, že je i chytřejší než ostatní, ale nebere to tak. Podle mého názoru, co si jako občas takhle povídáme, tak on se cítí jako normální kluk, ale ví o tom, že je.

T: Na to jsem se chtěla právě zeptat, jestli teda vnímá to, že je nadaný a jestli jste si o tom teda nějak povídali.

R: Od té doby, co mu to řekli, tak ano, vnímá to, ví to. Já teda před ním netajím jako de facto žádné dokumenty, takže když mi přišla zpráva z poradny, tak jsem mu ji nechala přečíst, aby věděl, na čem je. Podle toho, co pozoruju, tak prostě se chová úplně normálně, přesto, že ví, že je jinej.

T: Takže to není, že by třeba po tom, co se dozvěděl, že je teda nadaný, tak že by toho třeba nějak zneužíval?

R: Ne ne. To určitě ne. Jako občas to doma padne, jakože je chytřejší než ostatní, jo, ale on to nebere jakoby něco špatnýho. On to bere jako pozitivní věc. De facto jakoby... Prostě bere to normálně. Ono je to asi tím, že má vrozenou vadu od malička a musí se vlastně s výjimečnou věcí od malička potýkat, jo, takže... A že na tu vrozenou vadu nebyly zrovna příjemný reakce. A on to bral vždycky v pohodě.

T: To mě teďka napadá k tomu, myslíte, že využívá a rozvíjí svůj potenciál? Tím myslím to nadání. Jestli ho nějak pořádně využívá, a že se snaží na něm nějak pracovat a rozvíjet se?

R: Já bych řekla, že se snaží. Akorát, že prostě nejsou k tomu tolik možnosti, jo. Z naší strany ho podporovat, prostě ta... My se snažíme ho všemožně podporovat, ale prostě jsou tady dost velký hranice.

T: A teda to podporování, jak to probíhá?

R: Pokud má o něco zájem nebo prostě něco chce, tak se mu snažíme všemožně jakoby vyhovět v tom. Já se snažím mu kupovat různé, jak nám doporučila konzultantka pro nadané z poradny, různé ty hry... Knížku dostal, dostal teď i takový pokusy na doma, jo, takže a on sám od sebe kolikrát přijde a řekne, že si chce něco vyzkoušet.

T: A jak jste mluvila o těch hranicích, tak tím jste myslela co?

R: Spíš finanční hranice, jo. Nejsou to jakoby hranice, že bysme něco nezvládli. Já si myslím, že jsme dost šikovný, abysme spoustu věcí zvládli, ale prostě jelikož Marek má nějaký i potřeby k tý vrozené vadě a tohle, takže nemůžu pracovat třeba na tři směny, jo, takže pracuju v práci, kde prostě když potřebuju volno, tak to volno dostanu a můžu si tu směnu prohodit na úkor toho, že je to práce za de facto minimální mzdu.

T: Hm, hm, jasně. A takže tím jste myslela, že třeba, já nevím, na nějaký kroužky jako navíc, který by ho rozvíjely, že pak je to prostě finančně náročný?

R: Je to náročnější, ale není to v tuhle chvíli prozatím to není problém, jo. Zvládáme to.

T: Hm. Sourozence jste teda říkala, že nemá žádné?

R: Nemá.

T: A tak teda jaký má třeba vztahy k nějakým blízkým kamarádům nebo třeba s někým v rodině, jestli tam má nějaké vrstevníky?

R: Má sestřenky a s nima měl vždycky dobrý vztahy.

T: A má třeba nějaký kamarády blízky? Víte třeba, jaký má s nima vztahy?

R: Má. Má ve třídě. De facto má spoustu kamarádů i kamarádek, ale samozřejmě teď momentálně mají jako kamarádi nějaký klub s klukama, kdy jako jsou domluvený, že budou chodit do přírody a budou dělat něco na způsob pušcraftu, ale po klučicím.

T: Co že budou dělat? To asi neznám.

R: Pušcraft. To je po česku něco jako tábornictví, jo.

T: Aha, aha.

R: Takže už mají takový prostor, kterej si budou zvelebovat. No a Marek zná ty základní pravidla bezpečnosti, takže si myslím, že to nebude problém.

T: Takže takhle třeba podnikaj něco jako i po škole a tak?

R: Jo jo. On s tím jedním kamarádem chodí i na ty hodiny navíc, který má ve škole, tak tam právě s ním chodí, a přišel s tím, že údajně je na tom taky líp. Není na tom tak dobře, jako není tak nadanej jako M., ale že je to taky takovej rozumnej kluk.

T: Takže si spolu mají co říct a rozumí si. Takže myslíte si, že je takovej, že je radši s kamarádama ve společnosti nebo spíš sám?

R: Jak v který situaci, ale pokud si myslím tak jako radši s těma kamarádama, než aby byl vysloveně sám, jo. On jako i kolikrát, když je doma a nikdo mu nezavolá, že by šli ven nebo kluci nemůžou, tak je jako takovej jakoby... Není vysloveně, že by byl našťavanej nebo to, ale je vidět, že je zklamanej nebo takovej smutnější.

T: Jasně, že by byl radši někde venku nebo někde s kamarádama. Když se zeptám, jaké má třeba potřeby. Vy jste mluvila o tom, že se teda k tomu váže ten handicap, který má a třeba s tím nadáním, jestli teda třeba doma má ještě potřebu něco navíc dělat nebo se nějak jako rozvíjet?

R: To ne. On má spíš jako potřeby k tý vrozený vadě. K tomu nadání zatím jakoby nemá žádný zvláštní jakoby potřeby doma. Samozřejmě, že když potřebuje něco vysvětlit nebo to, tak přijde. Když si s tím nevím rady, tak samozřejmě internet funguje, takže dohledáme, ale vždycky najdeme řešení.

T: A ještě mě zajímá, jak jste říkala, že když byl malej, že měl vždycky takový ty otázky jako hloubavý, tak jak to jako vypadalo? Že Vás to jako zaskočilo, že to byly jako zvláštní otázky na jeho věk nebo to byly takový běžný otázky?

R: Ne ne, nezaskočilo. Ne, mě to nikdy nezaskočilo. Prostě vždycky přišel, zeptal se... Je teda fakt, že někdy jsme si říkala, jestli na tu otázku není příliš malej, ale jako de facto snažila jsem se vždycky tu odpověď najít. Tatínek na tohle trpělivost nemá, takže to vždycky řešila maminka, ale jako snažili jsme se vždycky. Akorát že jsme museli volit různý odpovědi vůči jeho věku, jo, že prostě malý dítě vám nepochopí čistý vysvětlení, který je v encyklopedii, takže jsme to museli na příkladech, jo, že všechno jsme museli převádět na příklady.

T: Hm, hm. A čte rád?

R: No... Čte. Čte, protože musí dělat čtenářský deník, ale myslím si, že čte proto, že musí. Jako, že by ho jako vysloveně bavilo nějaký čtení... Jo, Simpsonovi nebo komiksy různý, to by ho bavilo, ale jako že by si sám od sebe vzal knížku, tak to ne.

T: A ještě se zeptám, to jste mi asi psala i do toho zvacího e-mailu, že jestli nevdá, že bychom se sešli jenom takhle s Váma bez tatínka, jako bez Vašeho manžela, tak...

R: Tatínek nechce.

T: Tak Vy jste jako víc podporující, co se týče toho synova nadání nebo...?

R: Jo, jsem. Tatínek ho samozřejmě podporuje taky. Tatínek třeba není zastánce toho, aby zpíval, protože si myslí, že kluci, který zpívaj, jsou divný, ale jinak jako co se týká potřeb, který M. potřebuje, když potřebuje nějaký vybavení na pušcraft nebo takovýhle věci manuálních jakoby potřeb, to mu tatínek vyhoví.

T: Jako co se víc týče takových těch víc klučicích věcí?

R: Přesně, klučicích věcí, ale nemá tu trpělivost něco vysvětlovat, jo. Když je to prostě věc, která je potřeba vysvětlit, tak on mu to vysvětlí, ale já nevím, jak kdyby to neuměl vysvětlit nebo prostě... Nemá trpělivost, prostě, ale jako samozřejmě ho podporuje taky, jo, ale prostě nemá výdrž, no, je takovej trošičku... No, jak bych ho popsala... Výbušnější. Vzteklejší.

T: Hm. Ještě se Vás zeptám, jak jste se vlastně dostali do poradny? Bylo to ze strany paní učitelky nebo...?

R: Bylo to de facto jakoby po dohodě s dětskou lékařkou, protože nám škola, eee, Marek mimo to trpí na migrény a bohužel měl, to bylo v loňském roce, měl jakoby zvýšenou nemocnost, takže nám bylo doporučeno, ať s tím něco děláme, ať jdeme do poradny, že prostě Marek má ve škole problémy, což ovšem nebyla pravda.

T: A problémy jako že pak ve škole nestíhal?

R: Ne ne. V tom, že by nestíhal učení nikdy problém nebyl. Tam byl spíš problém v tom, že měl vysokou nemocnost a měli ve třídě jednoho žáka, který byl taky často nemocný a prostě si vymyslel takovou pohádku, že Marek si to vymejší, jo, což teda jako učitelé si to přebrali jako, jak bych to řekla, že Marek má problémy se spolužáky. Tak jsme se domluvili s dětskou doktorkou, že teda to zkusíme přes poradnu, aby se zjistilo, jestli opravdu má problémy se spolužáky.

T: Takže to byla spíš jako nějaká trošku šikana, jako podezření na šikanu?

R: No, ono tam bylo totiž... Já nevím, jak se to stalo, ale ono tam de facto jakoby na začátku roku se tam s ním přestali všichni bavit z nějakýho důvodu...

T: To bylo teda v pátý třídě?

R: To bylo v pátý třídě. Na úkor toho, že právě ten spolužák řekl, že prostě Marek si to vymejší, a že se s ním nesměj bavit, takže asi tejdén s ním nikdo nemluvil. Pak jsem se teda domluvila s učitelkou, ta mě slíbila, že mě bude informovat každé měsíce, což neudělala a najednou prostě v pololetí přišli s tím, že dostane třídní důtku, že udělal podvod a takový. No, tak jsem šla do školy a začala jsem to řešit, protože říkám, já jsem se ho ptala a Marek řekl, že žádnéj podvod neudělal, že prostě to není jeho vina, že on za to nemůže, takže jsem to jako aktivně řešila v té škole a přesto teda tu důtku dostal, protože učitelé odmítli jakoby de facto mi ještě začali vyhrožovat tím, že na mě pošlou právníky, sociálku a všechno možný. Já se teda sociálky nebojím, protože je tam máme doma každý dva roky jako, takže sociálka mi nic nedělá, ale prostě ve chvíli, kdy začali vyhrožovat, tak jsem začala za toho kluka prostě bojovat. No a pak se právě jakoby dost razantně navýšily ty problémy s tou migrénou.

T: Takže po tý psychický stránce...

R: Ta nemocnost během dvou měsíců stoupla na šedesát procent, což jako ani nám to nebylo příjemný, škola jako taky to nebrala dobře, tak jsem to začala řešit tím stylem, že jako jsem udělala nějakou dohodu ve škole, pak jsme se teda objednali sem, pak ještě jako po zdravotní stránce jsme obíhali neurologa. Znova jsem za ním byla, vyžádala jsem si bližší termín... Prostě aktivně jsem to řešila a vyřešilo se de facto to, že Marek problémy nemá, jo, že Marek opravdu, ten, co ho vyšetřoval, říkal, že Marek nelže, tak proto jsem důvěřovala tomu, že i ta důtku byla neoprávněná, ale uzavřelo se to tím stylem, že prostě to žádnéj vliv jako na něj do budoucnosti mít nebude, že to řešit nebudeme. Ale upozornila jsem na školu, na takovou chybu, že nemůžou děti obviňovat za něco, co neudělaly, když nejsou schopni prokázat, že to udělaly ty děti, jo, protože tam se jednalo o omluvný list, kdy on měl v omluvným listě viditelně gumováno, ale to tvrdil, že to on negumoval, ale ty omluvný listy byly volně přístupný komukoli. I v den, kdy to dítě ve škole nebylo, takže škola nemohla prokázat, že to prostě Marek nebyl. No, tak pak jsme se dostali do poradny.

T: Takže to bylo vlastně skrz tu absenci teda?

R: Jo.

T: A ty problémy se spolužákama?

R: Údajněma.

T: Takže to nebylo, že by vyloženě třeba paní učitelka měla podezření, teď to asi není úplně to správný slovo, ale prostě že by měla pocit, že je Marek nadaný, a že by bylo fajn, aby prošel vyšetřením v poradně?

R: Ne ne, to určitě ne. To vlastně to, že mu to učení nestačí, že je to na něj málo, jsme zjistili až tam.

T: Hm, hm. Takže byl teda vyšetřenej, byl vyšetřen testem na měření intelektu a bylo teda zjištěno, že je nadaný, že tam to nadání je vyšší. A potom pomohla Vám třeba poradna, ať Vám nebo potom i škole? Měla jste pocit, že potom, co byl diagnostikován jako nadaný, tak že by dostal větší podporu? Nebo, že vy byste pak třeba věděli, jak k němu líp přistupovat? Ale asi spíš skrz tu školu se teď ptám.

R: Určitě nám to samozřejmě pomohlo v tom, že jako víme, že ty jeho otázky nejsou jakoby, který občas má, tak jakože nejsou jakoby jak se říká, že dítě někde jen něco slyší. Prostě on vnímá třeba televizi, on vnímá rádio nebo prostě někde něco slyší, tak prostě chce vysvětlení, jo, takže a nehledě na to, že to zlepšilo i tu komunikaci se školou. Já bych řekla, že i ty učitelé, který předtím byli prostě razantně todle to támhle to, prostě takový, tak že teď k němu přistupují jinak, jo. Já nevím, jak bych to popsala.

T: Že ho začali třeba víc brát jako individuálně nebo...?

R: Eeee... Takhle... Já jsem domluvená s učitelem, že nechci, aby ho brali jako individuální dítě, že prostě ráda bych, aby ho vychovávali jako prostě, nebo aby ho jako prostě brali stejně jako všechny ostatní. Samozřejmě, že to nejde. Marek třeba přijde, že se celou hodinu hlásil a učitel ho nevyvolal, jo, takže prostě přijde zklamanej, že ho nevyvolal, protože všechno ví, jo, ale takovej je prostě život.

T: *Hm. Ještě mě teda teďka napadla otázka, když třeba se teda potýkal s tím, že má tu vrozenou vadu a potom, když se zjistilo, že je teda nadaný, tak jestli mu to třeba nějak zvedlo sebevědomí nebo jak to takhle má?*

R: Já nevím, jak to cítí on, ale já si myslím, že mu to hodně zvedlo sebevědomí, protože od té doby je takovej ráznější, jo, že prostě dřív byl prostě kluci řekli tohle to, kluci řekli támhle to a teď nepříjde, že kluci to řekli, on to řekl.

T: *A myslíte teda, že to opravdu přišlo s tím, že se potvrdilo, že je nadaný anebo že to šlo i nějak trošku s věkem a s nějakým jako vývojem po té psychické stránce?*

R: Já si myslím, že to šlo s věkem, ale že taky mu pomohlo to, že prostě viděl, že má podporu v rodičích, že jsme za ním stáli. Že prostě bylo nějaký období, nějaký krizový období, kdy on teda měl prostě nějaký problém ve škole, a že my jsme za ním prostě stáli, a že prostě ví, že má jakoby podporu rodičů za sebou, a že když bude nejhůř, že prostě mu pomůžeme. Samozřejmě, že od té doby, co teda nám řekli, že je nadaný tak nám bylo doporučený, ať ho necháme problémy řešit samotnýho, jo, takže má důvěru, takže se nám svěřuje, takže víme o všech problémech co řeší, ale snaží se to řešit sám.

T: *Takže do toho nějak výrazně nezasahujete, ale ví, že kdyby byla potřeba, tak se na vás může obrátit. Hm.*

R: Já si myslím, že to je pro něj asi to důležitý, že prostě cítí tu podporu v těch rodičích, ale nemůžu samozřejmě potvrdit, že to tak je.

T: *Jasně. Mě právě zajímá, jak to vnímáte Vy a pak se na to zeptám třeba i syna. Zeptám se ještě, jestli teda po tom diagnostikování v poradně jste zaznamenala nějaké změny? To jste říkala, že ze strany tý školy tam něco nastalo.*

R: Ano. Škola teda komunikuje de facto samozřejmě, že když je nějaký problém nebo něco, tak to s náma řeší. Řeší to aktivně a pokud potřebuju sjednat schůzku, tak nemusím čekat nějakých čtrnáct dní. Ta schůzka většinou bejvá do týdne, jo, ale teď jsme třeba v pololetí řešili problém v tom, že Marka nebavily ty hodiny navíc, protože on dostal učitelku, která odjakživa učí jenom matiku a ona to tak brala prostě. Matematika a učila ho jenom matiku a nic víc, jenže zrovna matika Marka nebaví. Chtěl s tím jako vysloveně seknout, takže jsme se domluvili s konzultantkou pro nadané z poradny a s učitelkou. Já teda od určitý doby, kdy jsem zjistila, že někteří učitelé mají problém hlásit problémy vedení školy, tak od té doby se snažím do všeho přizvat někoho z vedení školy. Takže u toho byli oba zástupci a snažili jsme se mu jakoby ty hodiny zpříjemnit.

T: *Hm, aby ho to rozvíjelo víc v tom, co ho baví a zajímá.*

R: Jasný a mám takovej pocit, že se to povedlo. Sice prej tý matiky je ještě pořád hodně, ale už je to lepší a baví ho to, což je důležitý.

T: *Jasně no. A jakým způsobem teda vy se snažíte Marka rozvíjet v tom, co ho baví?*

R: Eee... V tom, co ho baví ho všemožně podporujeme, pokud to jde a je to v našich možnostech. Tak samozřejmě se snažíme všechno prostě podřít jemu.

T: *Hm hm. A je spíš rozvinutější v tý verbální části anebo v tý neverbální, v takový ty logice, prostorová představivost a tak, nebo naopak v tý slovní zásobě, ať už jde o nějaký jako situace nebo jeho slovní zásobu, čtení...*

R: Já bych řekla, že je ve všem na stejno. On je od malička hrozně ukecanej. A ta logika, ta ho baví.

T: *Aha aha. A co ho baví ve škole za předměty?*

R: Přírodopis, zeměpis, dějepis už míň, hudebka samozřejmě, eeee... Dřív ho bavila i angličtina, což údajně teď přestala, protože prostě jsou to takový, fyzika ta ho taky baví.

T: *A tam teda na těchto předmětech má třeba, že dostává jinou práci nebo pracuje na tom stejném, na čem spolužáci, nevíte?*

R: Pracuje stejně.

T: *Hm. A když třeba má hotovo, tak co potom dělá?*

R: Když mají žáci hotovo ve třídě, tak mají povoleno si dělat domácí úkoly, jo. Oni dostanou domácí úkoly a pokud mají hotovou látku, tak jim učitelé povolují, aby si dělali domácí úkoly. Což on ve většině případů přijde domů a nemá domácí úkoly.

T: Jo, že to všechno stihne udělat v té škole. A Vy jste teda říkala, že rád chodí na to zpívání a ještě...

R: Karate.

T: Bushtocraft nebo jak se to jmenovalo?

R: Pušcraft. To samozřejmě podnikáme celá rodina. A dělá karate ještě.

T: Karate. A ještě se zeptám, komunikace se školou probíhá teda teď už nějak líp?

R: Určitě.

T: A je to třeba tak, že si dáváte jako nějakou zpětnou vazbu, že s tím není problém?

R: Ne ne ne.

T: Hm. Ještě mě napadá... Jak se Vám zdá, že se vztahuje škola k Markovi, ať už spolužáci nebo třeba ty učitelé? Vlastně kdybyste to porovnála před tím diagnostikováním a potom, jestli se to od sebe nějak lišilo.

R: Eeee... Tak já bych to řekla takhle - my jsme byli diagnostikovaný v době, kdy na tý škole byla pátá třída a bylo to Áčko Běčko. Teď momentálně Áčko, Běčko tam není a je tam jenom jedna třída. Někteří spolužáci odešli a někteří zase z toho Běčka se přesunuli k nim. Já nevím, Marek si nikdy nestěžuje na školu, jo, ani na spolužáky. Jsou tam samozřejmě z toho Běčka, protože oni byli vždycky takový že Áčko bojovalo proti tomu Běčku, takže jako nějaký takový asi pocity v tý třídě jsou. Ale nepřišel, že by měl s někým nějaké problémy.

T: Hm. Ještě mě napadla taková otázka, že se často říká, že ty nadané děti jsou takové jako senzitivnější. Ať už je to na světlo, zvuky, pachy nebo třeba i oblečení, že je třeba škrábe hrozně cedulka, kousavej svetr... Máte třeba něco takovýho, co jste zaznamenala, že by třeba u Marka jako bylo?

R: Svetry on nenosí od malička, i když já nevím proč, máme tetičku, která nádherně plete a vždycky mu pletla různé svetry a on to nikdy nechtěl, takže netuším, jo, ale vždycky říkal prostě že vlna mu vadí, no. Asi ho to kouše nebo já fakt nevím. Mně taky kouše, jo, takže já vlněný věci nenosím většinou, protože ale já mám atopický ekzém, takže z toho důvodu mi to vadí. Ale jako já si nemyslím, že by měl nějaký zvláštní... Je to normální kluk.

T: Tak asi už jsme z těch otázek, který jsem měla připravený, prošly všechno. Napadá vás třeba ještě něco, co byste chtěla doplnit?

R: Hm... Asi ne. K tomu jeho nadání de facto jakoby de facto se s tím pořád ještě učíme, jo, protože víme to necelej rok, takže jako de facto se všichni pořád učíme. Já jsem samozřejmě se rozhodla, že v tý škole, co půjde, tak půjdu vsťíc, a hlavně z toho důvodu, i ty učitelé v tý škole se to učej, protože je to první dítě, který takový mají. Je to první dítě, který musej řešit, takže já se snažím i jakkoli tý škole vypomáhat nebo prostě komunikovat s nima častěji z toho důvodu, abych za prvé já byla v obraze a za druhý, abych věděla, co ta škola provádí, protože nechci, aby se to zaseklo jako někde prostě na standardu, protože Marek nemá rád stereotypy, jo. Stereotypní věci jako moc nemusí. Navíc teď, relativně v uvozovkách relativně nově, je velice zamilovaný, takže trošičku problém s holkama nastává, protože ji znaj a trošičku žárlej.

T: Koho znaj nebo...?

R: Tu dívčinu. Tam je trošičku problém, protože ona je z rozvedený rodiny a žila od září u nás v *****. Měla tam dokonce i nějakou příbuznou ve třídě a po novém roce v pololetí odešla k tatínkovi, takže bydlí někde daleko, ale za Markem dojíždí, což samozřejmě určitejm lidem vadí.

T: Aha aha, hm. Jako z tý školy nebo...?

R: No, holkám. Snažej se ho přetáhnout.

T: Jo takhle.

R: Říkám, že máme dobrý vztahy s Markem, že se mi svěřuje.

T: To je dobře, to je dobře určitě. Ještě jsem se chtěla na něco zeptat, ale teď mi to nějak úplně vypadlo. Hm... A jste teda ráda, že se vlastně zjistilo to nadání, že se to může nějak rozvíjet?

R: Určitě jsem ráda. Určitě jsem ráda, protože aspoň vím, že prostě můžeme zkoušet jakoby různé věci a teoreticky by mohl spoustu věcí zvládnout, jo. On třeba má sen, že bude jednou ajťák, což bohužel sehnat nějaký kurz přímo pro takovýhle začínající ajťáky je docela problém, takže se snažím relativně spíš zjišťovat informace a radit mu a takhle.

*T: Hm, hm, jako nějaký programování, jasně. Mě napadá, že snad na univerzitě v ***** tak tam jsou snad nějaký i kroužky takovýhle pro děti. Jen mě to teď tak napadlo.*

R: Jo jo, už nám to ta paní konzultantka říkala a už jsem na ty stránky i koukala, ale teď si nevzpomenu proč, ale něco mě tam zarazilo. Teď si to ale fakt nevybavím.

T: Jasně. Já jen, že mě to teď tak napadlo, že něco takovýho je no, hm. A teďka je teda v šestý třídě, takže uvažujete třeba o gymnáziu?

*R: Jéžiš, na gymnázium ho chtěli poslat už ve čtvrtý třídě. Ne. Já ho nechci připravit o dětství. Na tom gymnáziu máme rehabilitační, která má dceru o chvíličku starší, asi o tři roky starší, než je Marek a ta právě její dcera šla na to gymnázium, studuje v ***** na ***** a říkala, že si stěžuje na to, že je to hrozně stereotypní, že je to dlouhý, takový že je to nezáživný, jo. Že prostě tím, že vlastně ona dělá furt základku, i když na gymplu, tak že je to prostě furt takový stejný, takový nezáživný, že prostě je to, že o hodně přišla. Což já bych nechtěla Marka o tohle připravit.*

T: Hm. A vy jste říkala, že nemá rád stereotypy, takže je to takový, že třeba nevydrží u něčeho jako delší dobu u nějaký činnosti?

R: Ne, nevydrží. Jako ono ho něco zaujme, tak prostě se tomu chvílku věnuje, ale pak ho to přestane bavit.

T: Že to jako vyčerpá...

R: Když jako nevidí nějaký výsledky, který by mohly dál pokračovat, tak prostě ho to přestane bavit.

T: A je to třeba spíš ve vztahu jako k tý škole nebo celkově takový nastavení? Ať už třeba na těch kroužcích nebo já nevím...

R: Celkově. On třeba dělal dva roky volejbal, což s tou jeho ručičkou byl jako docela zázrak, že u toho vydržel, ale bavilo ho to a de facto poslední půl rok tam chodil s odporem, protože prohlásil, že on jim tréninky z hodiny protáhnul na hodinu a půl a Marek přišel a povídá hele, půl hodiny trénujeme a pak se věnuje holkám, který choděj na závody a my tam sedíme a nic neděláme, jo, takže asi tak. V karate de facto začal a po roce, pfff... Karate dělá třetím rokem mám pocit a už byl na závodech a byl hrozně nadšený, protože viděl výsledky.

T: Nějaký úspěch a výsledek, hm hm. A ještě se jenom zeptám teďka mě ještě napadlo k doplnění... Znamky má dobrý nebo v něčem třeba nějak pokulhává?

R: Zatím nepřišel bez vyznamenání, ale je jeden předmět, kterej prostě ho ani nebaví. Je to dějepis, jo, takže tam se pohybuje v rozmezí dvojek a trojek.

T: Takže to je tak, že to nějak splňuje, ale není do toho zapálený...

R: Já si myslím, že mu nerozumí. Já nevím, co tam mají za učitele, ale prostě Marek je v takový... Já nevím, my když se bavíme o kterýmkoli předmětu, tak on se rozpovídá, je to v pohodě, ale prostě ten dějepis... Já nevím, jestli mu nerozumí nebo prostě... Netuším.

T: Tak jo. Přemýšlím, na co bych se chtěla ještě doptat. Vy jste teda říkala, že s Váma doma komunikuje, že je v tomhle otevřený, že si s Váma rád povídá.

R: Jo jo. Měli jsme teda období, kdy byl trošičku problém, to jsme řešili i ve škole. On si přepsal známku, protože si myslel, že by nás zklamal, jo. Paní učitelka teda tvrdila, že by zklamal mě, což samozřejmě je problém, když si přeíše známku, ale my jsme si to vysvětlili, nastavili jsme si nějaký pravidla a od té doby nebyl žádný problém, jo. Prostě horší známky neřešíme, jo. Když přinese pětku, no, tak si přinesl pětku, vždyť ty si to opravíš. A on to i sám takhle už řeší, jo, že prostě přinese pětku, no pětku, to už jsem hodně daleko jo, protože když má čtyři pětky za rok tak to je moc, ale on třeba přinese trojku a je z toho zklamanej, ale hned řekne, přijde a řekne mami, dostal jsem trojku a neboj, já si to opravím, jo, takže nevím no.

T: A třeba s přípravou do školy mu musíte nějak pomáhat nebo to zvládá sám?

R: Měli jsme problém se zapomínáním, takže jsme to řešili. Řešili jsme to aktivně de facto tím stylem, že jsme mu kontrolovali tašku. Přesto zapomínání bylo, nevím, jak to zvládnul, ale bylo, takže jsme to začali řešit tím stylem, že jsme každé večer začali prostě připravovat tu tašku. On vzal učebnice, sešity, takhle to vyskládal, my jsme to zkontrolovali, uklidili do batohu a fungovalo to. Teď už to dělá... Začali jsme s tím v listopadu a od prosince, v půlce prosince nás poprosil, že by s tím chtěl začít sám. Nevím, třídní schůzky ještě nebyly, ale tvrdí, že žádný zapomínání není, z čehož mám teda obrovskou radost.

T: Tak jo. Tak asi je to všechno nebo napadá Vás ještě něco na dodání?

R: Ne ne, už asi ne.

3) Rozhovor s učitelkou

T: Takže téma mé diplomové práce je Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele. To téma je zadaný takhle, aby to bylo pojaté komplexně, aby to bylo z každého toho úhlu - jak to dítě v té škole

funguje, jak se projevuje... Tak, tohle dám ještě takhle sem, aby Vás to pořádně slyšelo. Ono to za chvíli zhasne a snad už z toho nebudete nervózní.

R: Uuuuu... Já i jak jsem byla nastydlá, tak z toho mám strach.

T: *Tak to jsem ráda, že jste se mi ozvala, protože jsem jela na jiný rozhovor a paní učitelka se mi neozvala, že není ve škole, že je nemocná a jela jsem tam a nemohla jsem ji tam vůbec najít a až pak jsem tam od někoho zjistila, že leží v horečkách.*

R: No to jo.

T: *Takže Vy teda máte Marka jako třídní učitelka?*

R: Ne ne. Já jsem byla loni a před loni třídní učitelka. Ve čtvrtý a pátý třídě. A v podstatě on byl v poradně a zjistili mu nebo po těch vyšetřeních, že jo, tak měl pak individuální plán nebo má individuální plán a dostal hodinu navíc jakoby.

T: *Té pedagogické intervence?*

R: No no no, ano, přesně tak. Takže no a tu hodinu mám vlastně já s ním.

T: *No, já právě vím, že jak už je na druhém stupni...*

R: No třídní už nejsem. Teď už je na druhém stupni a už má novou paní učitelku třídní.

T: *No, já jsem to právě konzultovala s tím, že Vy jste ho měla delší dobu a byla jste vlastně i u toho, kdy byl v poradně na tu identifikaci, takže by bylo lepší ten rozhovor udělat s Váma, že ho znáte asi víc. No a kdy jste si všimla, že by Marek mohl být nadaný? Projevoval se jinak ve škole, co se týče těch znalostí, vědomostí? Jak se to projevovalo a kdy jste si toho všimla?*

R: Ehm... Loni, protože on jako čtvrtá třída proběhla docela jako normálně, ale v loňském roce on začal docela dost chybět, jo, kvůli migrénám, protože on trpí jako silnějma migrénama a začal jako docela dost chybět, ale tak nějak jako zvláštně. Že třeba dva dny byl ve škole a jenom tři dny z toho nebyl a tak dál, takže bylo tam zajímavý, že vždycky když jako přišel, tak on si to doplnil, že si to jako s maminkou probrali tu látku, a že jako neměl problém si při těch častějších a jako hodně častějších absencích, tak že neměl jako problém to doplnit.

T: *Doplnit a dostudovat, jasně. Takže jste měla pocit, že když třeba jste to porovnávala s jinými žáky, který třeba taky takhle chyběli, tak tam to bylo, že hůř se pak chytali po příchodu do školy?*

R: Určitě, no no no.

T: *Takže jste ho pak začala nějak víc jako sledovat, jak se projevuje v tý výuce nebo jak to bylo?*

R: Ne ne ne. Mně to připadalo jenom, že je to jako fajn, že si to jako samostatně doplní, že se třeba, že mu stačí malinko, jo, že chyběl a stačilo mu malinko, že psali hnedka přišel do třídy a měli hnedka třeba desetiminutovku a on to nevěděl, ale stačilo mu jako krátkéj takovej jako úsek, že si to pak nějak doplnil.

T: *Hm, takže jste pak dávala doporučení rodičům, aby šli do poradny?*

R: Ne ne ne. To doporučení vzniklo úplně jinak, z jinýho důvodu. Protože vlastně on, jak často chyběl, tak vlastně já jsem pak volala doktorce.

T: *Jako obvodní, nebo teda dětské, doktorce?*

R: Jako dětské doktorce, jestli s těma migrénama, jestli se s tím dá něco dělat, takže právě si jako nevím rady, protože má často jako ty migrény a vždycky mi to jako připadá už takový zvláštní. Takže s maminkou to paní doktorka konzultovala a říkala, že tam bude nějaký asi psychický problém, takže to probíraly v tom, jako u paní doktorky. Paní doktorka jim doporučila jako psychologickou poradnu, jo. To bylo vyložene na základě toho, protože on se dostával už do takovýho jako kruhu, jo. Už mu dělalo jako problém jít do tý školy. On tady začal mít i jako problémy s dětma, protože děti už mu nevěřily, že má ty migrény, jo, že už to jako hraje, jo, že to jako simuluje, že to prostě hraje, a že to není jako takový, že by jako opravdu ty migrény. Nevěřily mu, takže mu někdy dělaly i nějaký naschvály, jo.

T: *A tohle to, z té strany spolužáků, myslíte, že vzniklo až vlastně potom, kdy chyběl nebo že něco se dělo a on potom mohl začít mít třeba ty migrény?*

R: Ty migrény jako míval i dřív, jo, míval i dřív, ale v tý pátý třídě... Já mám pocit, že oni tam ze začátku měli takový jako dvě partičky, pak se to jako vyjasnilo. Já přímo nevím, který, protože maminka měla pocit, že ten jeden hošík, že mu tam dělal naschvály, ale přitom ho brali na nějaký vejlety nebo něco takovýho, takže jako vyložene úplně šikana, to nebyla, ale vím, že tam prostě byla taková parta tří kluků, který jakoby trošičku mu to dávali sežrat, jo, že prostě měli pocit, že on je doma a teďka jim píše na facebooku něco jo. Prostě dostával se jako trošku sám do toho, do takovýho začarovanýho kruhu, jo, že byl... Jak bych to řekla... Že prostě on chyběl, ale třeba další den, nebo přišel do školy a zas pak jako chyběl, že byl fakt tak

jako tři dny už se stávalo, že opravdu byly jako tři dny, kdy v tom tejdnu tam jako nebyl, kdy... No, jako ten prvopočátek byl vyloženě to, co bylo, tak byl v tý psychice, a to jsme vlastně jednali s tou dětskou doktorkou. Ta mu doporučila, protože my jsme, o tom se tam nechci moc zmiňovat, my jsme měli ve škole i trošičku problém s nějakým zapomináním a já to nechci rozvádět. Maminka to řešila, paní zástupkyně a tak dál a maminka jako měla na nás trošku zlost, že Markovi nevěříme. Bylo to něco v souvislosti se zapomináním a se zapisováním do omluvnejch listů. Já tohle nechci vůbec rozvádět, protože to pak jako...

T: Chápu. To asi ani není potřeba.

R: No no no, ale prostě ten základ byl, že se vlastně doporučilo do tý pedagogicko-psychologický poradny, takže Marek vlastně šel do tý poradny, aby se zjistil ten důvod i to tak nějak ze sebe dostal, aby se s ním pracovalo a tak dál a vlastně bylo mu vyšetřený, že nemá žádnou poruchu, co se týče učení, že nemá žádnou dys nebo něco takovýho, ba naopak, že teda má nějakých v těch hodně testech. Ta paní mi to ukazovala z tý poradny nějaký ten papír, že mu udělali všelijaký vyšetření a v nich byl jako někde i sto třicet šest procent a tak, jako že byl v některých těch oblastech ve vysokým nadprůměru.

T: Hm, hm. Takže se tam vlastně dostal takovou jako netradiční cestou bych řekla.

R: Náhodou no. Ano, netradiční cestou.

T: Že tam nebylo podezření na nadání, ale že se u něj řešily teda jiný problémy, hm.

R: On právě u něj bylo, jak měl často ty absence, tak bylo jako takový nápadnější, že si to doplnil, jo, že třeba má někdy mi připadalo, že třeba má pocit, že si to nedoplnil a byl doma, ale pak jako že si to fakt jako strašně rychle dohnal tu látku nebo.

T: A napadá mě... Takže když potom proběhla ta diagnostika, tak jestli proběhly nějaký změny? S tím, že jste teda už věděla, že ten Marek je nadanej a jak...

R: Ono to pak vlastně přišla ono to vyšetření pak bylo ke konci už nějak toho školního roku nebo v tom vlastně na jaře, takže vlastně byl stanovený ten individuální plán na začátek jako v tý šestý třídě.

T: Jo, takže to jste ho už vlastně pak jako třídní učitelka neměla. A teď teda ještě si jenom připomenu... Vy s ním máte tu intervenci?

R: Jo, tu jednu hodinu.

T: Jo jo. No a pozorujete, že se třeba jako někam posouvá, že po tom, co byl identifikovanej, že by se to nějak...

R: No víte co, právě proto jsem moc jako do toho se mi nechtělo do toho rozhovoru, protože ono je to takový jakoby nóvum. Já mám pocit, že je to i pro ty poradny nóvum. Pro mě jako úplně ten začátek, to září a tak dál, vlastně bylo naprosta neznalost, jo.

T: Jako pracovat s takovýmhle dítětem?

R: No, ano ano, jo, protože nikdy to nebylo moc, jako nic jsem o tom nevěděla, takže já jsem to pojala spíš tak, že jsem jako matikářka a říkala jsem si, budu to směřovat, že třeba na logickou olympiádu nebo nějaký ty něco matematickýho jsou ty matematický Pythagoriády a tak dál. Že třeba je v pracovních sešitech rozšiřující učivo, a že prostě tímhle tím směrem jakoby matematicka. Já tam v tý třídě dál jako dělám, nebo učím matiku v tý šestce, co je Marek, nic jiný předměty, protože loni jsem tam měla vlastně přírodovědu a vlastivědu a tam mi to bylo nápadný jako že v tý přírodovědě vlastivědě, že on měl takový docela znalosti encyklopedický a jo, že prostě věděl dost věcí i navíc, když to v těch hodinách. Hlavně mi fakt jako bylo nápadný, že si to vždycky jako doplnil hnedka, když chyběl tu přírodovědu a tu vlastivědu. Takže teďka ho mám na matiku a já jsem to pojala jako právě přes tu matiku. Pak jsem se setkala teda s tou paní konzultantkou pro nadané z poradny, takže ona tady jako u nás byla a doporučila mi jako pár věcí, takže mi trošičku jsem získala jako trošičku jakoby náhled, co. Protože jako i oni sami jako tápou a jezděj na školení a vlastně se sami do toho dostávají a to, takže mi doporučila pár věcí. Doporučila mi, že si Marek může vzít na tu hodinu nějakýho kamaráda, že tam můžou i hrát nějaký hry na logiku, SUDOKU a takovýhle se prostě rozvíjet.

T: Hm. Takže teďka, když ho třeba vidíte při práci v tý jiný výuce, anebo během té intervence, tak máte pocit, že je to teda dobře, že byl identifikovanej, a že se může takhle dál s ním pracovat a rozvíjet ho?

R: Já nevím úplně, no, jako je to dobře, že byl asi v tý tak ňák že, hlavně si myslím i pro tu jako rodinu, pro maminku, že ví teda, že ňák ho rozvíjet, protože myslím, že ta maminka se mu hodně věnuje, hodně, hodně, že vlastně dost věcí jako pro něj, že je ráda, je to matka, tak že to jako naprosto chápu, že když vlastně tohle zjistili, tak že se mu plně věnuje. Ať už třeba nějakýma programama, knížkama, jo a tak dále. Tím, jak já

jsem prostě matematicka, tak jsem to tak zaměřila a ono se mu to pak jako nelíbilo, jo, protože on nemusí jako češtinu, nemusí právě matematiku.

T: A na jaký předmět nebo obor je teda spíše zaměřený?

R: No, na matematiku, že ho právě ta matika jako nebvá dělat matiku, takže jako doma se svěřil mamince, že si vlastně tam jako hrajem hry, anebo se věnujeme matematice, jo, což jsem jako takhle pojala, a protože jsem fakt jako o tom nevěděla.

T: Jasně, je to něco nového, co se teď teprve nějak uchopuje, protože téměř celou dobu se pozornost upírala na ty děti, který mají problémy, který jsou na tý druhý straně, anebo ten průměr, takže tohle je dost takový nový.

R: No, a takže jsme se znova sešli vlastně jako maminka, Marek, zástupkyně i ta paní z poradny a paní teda zrovna bylo jako ošklivo hrozně. Ona, chudák, táhla jako batoh a teďka ty knihy všechny a takový jako doporučení, takže my jsme malinko dostali i nějakých sedm stovek a mělo se to jako vybrat právě do konce roku, takže pak jsem narychlo pak nějaký pexeso jako o přírodovědě a on se svěřil, že víceméně je zaměřenej spíš jako že by nějaký na přírodovědu, fyziku a tímhle směrem. On chodí i zpívat. Chodí do dětského sboru, takže to ho baví, takže spíš jako takový ty encyklopedický jako přírodovědný přírodopis, fyzika a tyhle věci.

T: Takže spíš tyhle předměty ho baví. A který naopak se Vám zdá, že ho teda moc nebaví? Ta matematika a čeština třeba...

R: Ta matematika ho moc nebaví. Říkal, že ho nebaví čeština.

T: A odráží se to i v těch výsledcích?

R: On měl teď docela ze čtvrtletky měl jedničku podtrženou. Tam jako měl až jako naopak, to dřív třeba neměl, jo. On má někdy prostě ujede a fakt jako násobení, úplně pitomý násobení mu dělá jako problém, že tam jako zaváhá nebo nějaký někdy prostě takhle ujede a byla jsem teda ráda, že v tom, že tu čtvrtletku dal jako dobře no.

T: Hm. Studijní výsledky teda jako myslíte, že jsou jako v celku dobré? Jako komplexně. Že to není třeba, že by vynikal jen v jednom předmětu a ostatní byl měl špatné známky.

R: Hm. Jako celkově má celkově a spíše teda jako se shodou ostatních vyučujících on jako není nějak jako ctižádostivej. On se jako nezajímá úplně jako spíše jenom trošičku co ho baví, tak to dokáže v tom se nějak jako nadchnout, ale jinak jako on je takovej jako docela pohodlněj, jo, že není nějakěj jako ambiciózní, že by měl zájem, když něco dokončí. On to třeba rychle spočítá nebo něco, ale že by úplně měl zájem jako něco dalšího, tak to ne.

T: Jo, to jsem se už ptala, jestli jste zaznamenala nějaké ty změny po té diagnostice... Zdá se Vám, že kdyby se to nadání u něj nezjistilo, tak...

R: On by byl pak, taky třeba v tý třídě je tam, je teďka třeba se spojili, že jo. Ta šestá třída, tam je třicet dětí skoro, dvacet devět třicet, a je tam jako takovej jako bych řekla třeba pět šest dětí, který jsou fakt jako chytrý, takže jsou na úrovni vlastně Marka. Nešly do poradny, takže jako ten Marek se nějak úplně jako nad nima nevyvíká. Hlavně třeba tím možná, že on není ambiciózní. On není jako že by se nějak....

T: Že by to nějak až jako sám třeba chtěl jako rozvíjet, myslíte?

R: No. On prostě jenom to, co ho asi baví, že nechce nějak v rámci tý matiky, češtiny nebo něco takového, že jenom vyloženě to, co ho baví. A já právě bohužel zase nejsem třeba fyzikářka, nejsem přírodopisec, takže já zase nemám to mě jako mrzí, že já mu nemůžu zase nabídnout nějaký ty pokusy fyzikální jo a takový ty zajímavosti z tý fyziky, protože jsem vyloženě jako matikářka, takže jako já mu můžu nabídnout tu matiku takovej ten rozvoj tý matiky, a to ho moc jako nebaví, no.

T: Hm hm. A nevíte, jestli uvažuje nad tím, že by potom šel třeba dál na gymnázium?

R: Tenkrát vím, že někde ve čtvrtý třídě takový jako proslovy u Marka byly, že by šel jako na to a pak jsem se ho ptala a zájem neměl jako.

T: Ještě se zeptám, jestli Vám škola, případně teda poradna, nějak pomáhá toho Marka rozvíjet? Říkala jste, že tady byla ta konzultantka z poradny.

R: Ta poradna určitě. Ta poradně určitě. To bych byla jinak úplně ztracená, protože jsem vlastně nevěděla vůbec, co to. Dostala jsem vlastně tu hodinu navíc, takže ta konzultantka ta fakt jako už dvakrát tady byla a vlastně takovej ten, že mi rozšířila obzory bych řekla, protože já jsem vůbec jako nevěděla. Fakt jsme jenom ten úzkej, jako jsem matematicka, takže jenom to zaměřím na to, a to ta poradna určitě. A škola taky jako víceméně si s tím jako nevíme nebo je to nóvum úplný, že jo, takže v podstatě tam jsem zašla za účetní,

aby mi těch sedm stovek, že nakoupím teda to, takže nějaký to pexeso. Ono to zase jako vzhledem k těm cenám šilenejm to zase jako nějakou přírodopisnou knížku a takovýdle to.

T: Hm, hm. A jak byste Marka popsala? Jaký je, jak ho vnímáte Vy.

R: Hm... Vnímám... Já jsem ho měla hrozně ráda, jako když jsem tak jako on je takovej jakoby zvláštní v tom, že já bych řekla, že to nadání se projevuje, nebo ta vyšší inteligence, se projevuje... Jako možná to byl zdroj takovejch nějakých těch konfliktů, jako že on je jakoby někde jinde rozumově, jo.

T: Jako nad těma spolužákama?

R: Nad těma spolužákama, jo, že on má prostě jiný uvažování, takže co pro někoho jsou nějaký jako voloviny kraviny, že jo, že který dělal, tak to on vlastně vnímá nějak jinak s nadhledem.

T: Že se do toho jako ani nezapojoval?

R: Nezapojuje nebo nějak tak jako už to vidí z nějakýho jinýho úhlu, že tak jako i dospělácky trošku jako takovej pohled. On je takovej jako slušnej, milej, takovej jako, jo, že přišel třeba, že někdy ani neměl úplně tak s těma spolužákama, i když on tam měl partičku třeba dvou tří kluků s kterejma který jako s nima je v nějaký není jako že by byl úplně izolovanej vzhledem k tomu, to ne. Protože i ten Tomáš, to jsou chytrý kluci, ten Mírek taky, takže to tam je pár takovejch jedinců, který se kterejma si on jako rozumí, ale třeba přišel ke stolku a začal jako vyprávět, že s maminkou něco pekli, a tak jako to, takže on byl takovej jako milej. Takže on je takovej jako slušnej, milej, hodnej, takovej prostě to, ale někdy až v těch názorech to asi souvisí s tím, že je takovej už ne na ten svůj věk, jo, že je tak nějak jako už rozumově starší. Možná tak na šestnáct, jo.

T: A všimla jste si třeba, že by měl kamarády tady mezi těma staršíma dětma tady ve škole nebo spíše má kamarády mezi vrstevníkama ve třídě?

R: Já si myslím, že spíše mezi těma vrstevníkama.

T: Že s těma staršíma nepřijde tolik do kontaktu?

R: Ne ne, to asi ne. Možná, že jestli někde tam, jak bydlí, ale to opravdu nevím, ale tady jako ne, to ne. To bych řekla, že ne. Ono je jako i hodně v tý třídě, takže oni si tak řák to.

T: Takže třeba když se dělaj nějaký takový ty hlouposti tady ve třídě, tak on se toho tolik neúčastní?

R: To asi určitě ne. Já si myslím, že je spíš takovej... Jo, třeba něco se mu líbí, to asi jo. Teďka nedokážu úplně porovnat, protože jak oni jsou vlastně spojený i s jinou třídou, než to.

T: A není to třeba teda na základě toho, že když on se toho neúčastní, tak že by ho třeba ty spolužáci, že by tím byl ostrakizován?

R: Hm... Já myslím, že právě takovou tu asi čtveřici, takovou skupinku kluků, s kterejma jako si rozumí, že není, i si třeba pamatuju, že byla v jedný třídě holčička, která byla fakt jako taková jako chytrá nadaná na všechno snad a docela byla jako v tý třídě izolovaná, jo, že prostě to tam byly holky, který byly takový jako vyměřšely voloviny a ona se toho vůbec jako neúčastnila a byla izolovaná. Tady v tý třídě bych řekla, že ten Marek má už vlastně z loňska je taková fakt asi čtveřice kluků, se kterýma se i kamarádí a schází se venku. Vím, že byla někdy i záhada, že nebo tak nějak, že kluci měli oslavu narozenin a on najednou přišel ten pátek do školy, jo, že ten jeden z tý jakoby party měl narozeniny a on fakt... No, bylo to takový opravdu záhadný ty migrény. Jako má je stoprocentně. I ta maminka se nějak svěřila, že prostě má ty migrény, takže to nějaká ta dědičnost.

T: A že jsou k tomu teda asi přidružený i nějaký ty psychický problémy...

R: Takže on pak se určitě i ve vztahu, ono se to fakt jako nabalovalo. On jakoby on se ocital v nějakým to začarovaným kruhu, že ty děti měly pocit, že si vyměřšlí, a že to to, takže mu něco řekly, támhle mu urazily asi no jo, ty si zase vyměřšlíš, že jo a on už mu to pak nedělalo dobře, že už prostě šel třeba do školy a už měl pocit, že má migrénu, že to no.

T: Jasně, že to pak už bylo spíš psychický. No a potom teda jste to řešili nějak v tom kolektivu, že se teda opravdu vysvětlilo, že takový problémy má, že na to trpí a potom se to už třeba zlepšilo?

R: To děti věděly, děti to věděly jako už od malička a už vlastně on to měl od nějaký tý školky nebo já nevím jo, takže on to neměl jakoby vyloženě ne jako náraz. Spíš jako v tý pátý třídě, že to bylo dost častější.

T: A teď už to má lepší?

R: Teď už to zase má no. Teď už docela ani moc nechybí, jenom vyloženě tak nějak ojedinele. Ono tam bylo i to, že on byl nešťastnej z toho, že jsme nějak i jednali s tou maminkou. Maminka říkala, že má prostě nějakou aplikaci, podle který to pozná, takže maminka jde ráno do práce, a že on se jí ukáže na telefonu a řekne jí, jako že má migrénu, takže ona ho nechá doma, že to prej pozná jako už na tom telefonu, že je

zelenej, a že je prostě to, jo, a no takže ho nechávala vlastně doma. Napsala ano a pak právě vznikla situace, že on jednou nějak měl vybitej telefon a já jsem šla do školy a on za mnou přišel, že teda má vybitej telefon, a že mu je špatně, že nemůže zavolat mamince a já jsem mu řekla tenkrát, že Marku, tak to zkusíš a zůstaneš ve škole a on šel teda i za paní zástupkyní a ta mu říkala Marku, jak to hodnotíš, jak ti je jako špatně, když vezmeš stupnici od jedny do desíti, a on říkal no tak jako šest sedm, no a pak za ní přišel za chvíli a vzápětí, že mu už je na desítce a já říkám Marku nezlob se, ale to opravdu nevypadá, že by ti, protože máme pocit, že maminka tvrdila, že má nějaký jinej druh migrény, jo, takže já jako doktor nejsem nebo něco takovýho, ale na migrény jsem občas trpívala jako v mládí a vím, že jako člověk je takovej zkroucenej to, ale on se třeba normálně hlásil nebo tak. No a ta maminka pak z toho byla nešťastná, že jsme teda Markovi udělali to, že jsme ho nechali ve škole a on že byl z toho prostě stresovanej jako to, že pak jako nechtěl vůbec jakože do té školy, že mu tady jako nevěříme nebo něco takovýho. Hm. Takže my jsme z toho taky jako nebyli, bylo to takový jako vypjatý na všech stranách.

T: Takový jako horší si k sobě najít cestu i s tou maminkou a asi i s tím Markem. Hm. A zdá se Vám, že teď už se to trochu zlepšilo?

R: Jo. Jo. To určitě. To určitě. I vlastně asi i, že je teď ten jinej kolektiv, jiný zase vyučující. Jinej jako ten náhled a tak ňák to.

T: Hm. A jak se Vám zdá, že M. vnímá sám sebe? Jak on se vnímá podle Vás?

R: Já myslím, že dobře. Bych řekla, protože on má neví, jestli to víte, on má to postižení s tou ručičkou.

T: Jo jo, má to dvoj výjimečné nadání.

R: No no. Takže myslím, že ta maminka mu to nastavila jako velice dobře. Nevím, jak to je opravdu jako vevnitř, ale jako působí tak, že jako s tímhle jako handicapem je takovej jakoby vyrovnanej, a že si vlastně jakoby váží sám sebe, jo, že nevypadá, nepůsobí nějak jako že by byl, že si dokáže udělat i srandu. Já mám jednu příhodu, že jsme dělali takový jako na pracovce čepičky a on, jak má tu ručičku, že jo, takovej pahýlek, tak on si udělal ještě jako očička a pusinku a nasadil tu čepičku, že si z toho dokázal jako udělat srandu. Že jsme říkala jeee Marku, to je fajn a to.

T: A ve vztahu k tomu nadání, máte pocit, že si toho je vědom, že má jako v týchle oblasti přidáno?

R: Hmmm... Teď až. Já bych řekla, že až spíš teď.

T: Po tom, co byl diagnostikován?

R: Jo jo. Že si to před tím jako nějak neuvědomoval. Já jsem jako úplně tu první hodinu, co jsem s ním měla, tak jsem se ptala, jestli jako ví, že jsme si to trošku jako vysvětlili, že to IQ co to znamená, a že právě jsem s ním mluvila i o tom, jestli má pocit, že trošičku jako s těma spolužákama, že si tak jako úplně nerozumí, že některý ty co dělaj takový ty volovinky a to a on, že jako jo no, že prostě to. Asi cejtíl, že je někde jinde, než to, takže si to začal ňák tak jako uvědomovat.

T: A není to tak, že by toho třeba nějakým způsobem třeba zneužíval?

R: Noo... Nevím, možná to myslel jako ve srandě, jak si bere toho spolužáka, toho Mirka, na tu hodinu, tak že vždycky ho trošičku i jako shazuje, ale myslím, že jsou jako kamarádi, že spíše to jako dělá, že machruje.

T: Jasně. A kdybyste mohla říct, jak se liší, nebo zda se liší, potřeby Marka a těch ostatních dětí? Pokud ano, tak v čem?

R: Teď tomu moc nerozumím.

T: Potřeby v tom vzdělávání, v té výuce nebo celkově jako v přístupu k němu. Jestli je tam třeba něco specifickýho, jestli je to v něčem s ním náročnější, jestli potřebuje od Vás víc než ostatní, nebo jestli je to naopak tak, že ta péče a náplň práce je stejná jako u spolužáků.

R: Hm, hm. Asi stejnou péči. Spíše jenom když jako by byl hotov, tak dělej si to a to, jako něco navíc. Ale řekla bych, že on fakt jako je takovej pohodlnej, protože vyloženě ta matika není jeho parketa, takže on nemá zase zájem, že by si úplně jako chtěl nějak vynikat a řešit nějaký jako extra úlohy něco jako úplně v té matice, protože jak sám říká, že ho ta hodina navíc vlastně nebaví, protože se tam probírá matika a hrajeme hry, jo. Takže ta matika a já ho navíc jako předmětů nemám, ale co jsem slyšela takhle od těch ostatních vyučujících, tak ze začátku vím, že paní učitelka na angličtinu, že si ho jako chválila, že je dobrej, že tam jako toho ví nejvíc z té skupiny. Oni jsou pak rozdělení na půlku, takže on je v nějaký té skupince na tu angličtinu, že si ho jako chválila. Teď zase Marek říká, že ho už zase angličtina nebaví, ale co takhle se bavíme s ostatními vyučujícíma, tak že by neměli úplně pocit, že by byl nějaký jako úplně výjimečně

nadanej, že by měl právě u něj se neprojevuje nějaký ten zájem. On je trošičku jakoby takovej pohodlnej. Nevím, jestli je v pubertě.

T: Jako že je takovej pasivní?

R: Je pasivní, je pasivní. On není jako že by byl jako já už to mám. Jako takhle, on se přihlásí, že už to má, ale nemá zájem, že by dělal něco dalšího.

T: Zdá se Vám, že teda nemá úplně touhu rozvíjet ten potenciál svůj?

R: No no no. On má asi spíš bych řekla doma. Si myslím, že je určitě jako zalezlej, studuje si, dělá si, maminka mu teďka koupila domácí laboratoř nějakou knížku, takže si myslím, že na nějaký ty co mu doporučili v poradně, nějaký ty aktivity, který jsou prostě já nevím, asi v IQ Landii nebo něco takovýho. Takže ta maminka opravdu to bere nějak svědomitě, že jednak je ráda a že ho v tom jako naprosto podporuje. Trošičku malinko problém tam není s tím tatínkem, že ten tomu nějak jako úplně nefandí, takže tam to je možná cílený jenom z jedny strany od té maminky, no. Ale co jsem s ním mluvila, tak on i sleduje na Prima Zoom a takovýchle ty pořady. Jeho bude ho opravdu hodně bavit jako ta příroda, fyzika a tyhle tyhle. Takže tam myslím, že on se sám jakoby rozvíjí v tom, že on si čte. To už bylo opravdu vidět na tý národce, že jestli nějakých těch, když jsme měli přírodovědu, tak že on věděl, jo, nebo vlastivědu, že měl jakoby takovej obecný přehled, no.

T: Takže kdybyste mohla ještě shrnout, jakým způsobem pomáháte naplňovat ty jeho potřeby. Vy jste říkala, že se snažíte s tou matematikou. O to teda on moc zájem nemá.

R: O to on moc zájem nemá, takže jako teďka zatím využíváme, že kluci po Vánocích tak dostali nějaký hry. Jsou to nějaký IQ.

T: Jako ze školy to dostali nebo doma?

R: Ne, z domova, že si nosej z domova takový jako fakt na rozvíjení logiky, že tam maj eee eeee... Takový jakoby trošičku stavebnice, že se musej jako fakt zapojit tam logiku, a to bych řekla, že tyhle hry Marka bavěj, protože vidí, že mu to jde, jo, takže to ho baví a no hráli jsme to pexeso třeba. Tam je zase se trochu možná obohatil, ale to je vyloženě náh s takovýma nějakýma rekordama. Je to přírodovědný nějaký pexeso a dostali jsme z poradny, paní byla teda úplně zlatá, že ona mi i nafotila a nakopirovala, zatavila, jo, nějaký takový jako kartičky, takže jsme nějaký ty rébusy. To bych řekla, že to jako že není vidět, že by ho to úplně bavilo, ale jako že udělá to, že řekne, že je to z té poradny, že to teda jako, protože ta paní to dělala tady před ním.

T: Hm, hm. Napadá mě, jak se staví třeba k věcem, ve kterých se mu třeba úplně nedaří, ve kterých trochu selhává. Jestli má třeba touhu to pokořit, anebo se spíš vzdává a jde od toho?

R: Hm, spíš bych řekla, že trošičku jako remcá, že ho to nebaví, jo, že tak náh jako určitě se asi nezadne a mě to nebaví a já teda do toho jdu a teď dokážu, tak to bych řekla, že ne. Ono mu tak náh všeobecně jde, všeobecně mu tak náh... Jako třeba ta matika vím, že ho nebaví, ale přitom mu jde, protože on tomu rozumí. On to rychle pochopí tu látku, jo, že nemá s tím jako problém pochopit o co se jedná a takže stejně tak určitě v češtině, i když ho třeba nebaví, tak si myslím, že tu látku jako pochopí, takže on nemá potřebu a rozvíjí se opravdu, řekla bych jakoby tak sám v těch předmětech, který ho bavěj. Že si fakt jako přečte, dozvídá se o tom, co ho baví.

T: Hm. Jak se Vám zdá, že se vztahuje ke svému okolí tady ve škole? K učitelům, ke spolužákům a vlastně k tomu dění okolo něj tady ve škole.

R: On Marek jako je fakt jako slušnej. On jako jedná s dospělým slušně. Není nějaký jako vůbec drzej nebo náh tak, takže jako úplně nevím... Já si opravdu dojdou udělat ten čaj. Hrozně mě to jako dráždí na ten kašel, jak mluvíme.

T: Určitě.

R: Tak jsem zpátky. Tak ještě jednou tu otázku nějak.

T: Jo. Jak se Vám zdá, že se Marek vztahuje ke svému okolí? Jako k tomu dění ve škole, ke spolužákům a k učitelům. Říkala jste, že je takovej jako milej a slušnej v jednání s téma dospělýma... Že jim třeba nedělá naschvály a tak.

R: To vyloženě ne. Spíš bych řekla, že jako trochu taková liška podšitá jako je, protože vím třeba, že měli fyziku, a že si měřili loket, jo a oni, jak byli rozdělení do skupinek a on nějak schválně v tý skupince tak jako nastavím ten svůj loket, kterej má kratší, že jo, protože potřebovali aritmetický průměr nějak zjišťovat, takže vím, že to a tý skupince to nevycházelo jako nějak jo, měla tam nějakou velkou odchylku a právě, že

Marek schválně nastavil ten svůj loket, jako aby to měli to. Takže on taková trošku liška podšitá asi bude, ale vyloženě, že by dělal někomu naschvály, to ne.

T: No a k těm spolužákům se chová jak?

R: Tak to zas jako třeba teď nemůžu posoudit, protože přijdu do třídy, odejdu, takže zas tak jako úplně já s nima ve styku nejsem. Víím, že třeba právě nad tím Mirkem, že někdy frajeří, jako že je trošku, je vidět, že je jakoby eee... Úplně, neřekla bych, že nějaký chování, ale neřekla bych, že je to frajeřina nebo nějaký jako takový, že vyloženě by jim já jsem někdo nebo to ne, to zas ne, ale on to tak asi cejtí a někdy si třeba rejpně. Úplně nevím, jestli mi rozumíte.

T: Že někdy to prostě dá najevo. A to jako spíš bylo až potom co byl vyloženě identifikovanéj nebo už i předtím?

R: Hm... Já myslím, že teďka možná trošičku jako víc, ale určitě není, že by na ty spolužáky, že by to ne, to určitě ne.

T: A jak se naopak vztahuje to okolí k němu tady ve škole? Ať už ti ostatní učitelé, jak ho berou? Nebo jak ty spolužáci.

R: Já myslím, že spolužáci jako s ním nemaj problém, že už jako od tý kromě teda asi toho loňska, že se to tam vyhrotilo, ale já bych řekla, že to bylo na základě toho, že on fakt jako často chyběl, že se dostal do takový jako začarovanýho kruhu.

T: A asi i jak nebyl v té třídě, tak je pak snazší být tím terčem.

R: Ano, přesně. Přesně no, protože se pozorovali třeba jak mile pak přišel a byl třeba tři dny v jednom kuse, že ten první den byl takovej jako že si tam sám, nikdo se s ním nebavil a byl tam jako takovej jakoby izolovanéj, ale jakmile byl třeba delší dobu ve škole, že už se zase zapojil do toho dění a že už byl zase takovej jako víc v pohodě, no.

T: Hm, hm. A ostatní učitelé, jak k němu přistupují?

R: Takhle když se třeba bavíme nějak ve sborovně nebo náak tak se jako ho jako nevnímaj ho vyloženě jako úplně jako extrémně nadanýho. Vnímaj ho prostě jako chytrýho kluka, jako jsou ostatní třeba v té třídě, jo, takže jakože asi právě tím, že on nevyčníká nebo nepůsobí tak jak mu vyšly ty testy vzhledem k tomu, že není asi nějaký takovej ambiciózní nebo nemá zájem tolik jako se on možná opravdu doma, že si zaleze a přečte si tam nebo na něco se podívá a zajímá se jako to. Takže jako vyloženě nedává najevo, že by byl jako náak tak nebo nepůsobí tak ve škole no úplně.

T: A myslíte si teda, že známkováný je třeba přísněji, než ostatní nebo stejně?

R: Ne ne, to si myslím, že ne. Stejně.

T: Stejně. Že to není tak, že by naopak si třeba říkali učitelé, že má navíc a ten metr by na něj byl přísnější.

R: Ne ne ne, to si myslím, že to jako nebude, protože ho víceméně hodnotíme jako ty ostatní, takže prostě má tam jedničky a je to na jedničku to tak jako má, ani přísněji, ani že by nějak.

T: Hm, jasně. A jak se ve školním prostředí projevuje jeho vnímavost, emocionalita a svědomí?

R: Co jste si to na mě vymyslela...

T: Třeba u toho svědomí se často právě říká, že nadaný děti ho mají jako hodně vysoký, že se třeba i často stává, že když paní učitelka třeba den před tím řekla, že se bude psát test, ale jenom tím vlastně pohrozila, tak ten žák další den se přihlásí, že se měl psát test. To svědomí by mu totiž nedovolilo to jako zamlčet a spolužáci jsou pak často na ně nazlobený a paní učitelka vlastně taky.

R: Jo takhle, jo takhle. To si myslím, že ne. Jednak by nebyl takovejhle třeba bonzák, jo, tohleto ne, ne ne, na ostatní.

T: To byl spíš jen takový příklad. Spíše celkově, jak to má s tím svědomím. A pak by mě zajímalo, jak se projevuje po té emocionální stránce ve škole, třeba v nějakých konfliktech nebo nějakých vypjatých situacích...

R: On není nějaký jako emocionálně, že by byl jako vyhrocenej, jako některý beee eeee buuu, jo, že by hnedka jako třeba vybuchnul nebo některý se hned rozplácou nebo tak. Myslím si, že ty emoce umí jako krotit, jo, že je takovej jako stabilní emocionálně, že je umí krotit ty emoce. Takže není, že by byl nějak vyloženě emocionální typ, že by jakoby roz to.

T: Někdy to bývá u téhdle dětí tak, že jak mají přidáno v té složce intelektu, tak mají trochu ubráno po té emocionální stránce. Jak se Vám zdá, že je to u Marka?

R: Ehm... Vy myslíte, jako že třeba není tak empatickej nebo?

T: Třeba. Nebo celkově i ty sociální dovednosti, ptám se na ten jeho kontakt s tím okolím.

R: Já si myslím, že jo, že tohleto je u něj vyrovnaný. Působí jako vyrovnaně, jo. Určitě jako loni se v něm dělo nák tak pff... Teď se trošičku svěřím, ale to bych možná ani nechtěla, abyste to tam nák to, protože je to takový tajnější nebo to, ale možná, že to vystihuje jako ten. Že maminka se trošičku svěřila, že se zamiloval, a tak jsme si malinko o tom bavily nebo nák a to je vlastně odpověď na Vaší otázku, že jsem jí říkala, aby nebyl prostě pak zklamanej, protože tyhle ty lásky člověk to tak jako je to fajn ty dětský lásky a to, ale aby třeba, protože zrovna ta holčina se mi zdála taková jakoby hmm...

T: Jako že by o něj třeba neměla zájem?

R: Ale jo, to jo, to jako jo, ale že by pro ni nebylo problém zase za chvíli říct nějakýmu jinýmu klukovi, aby se s ní kamarádil, jo, nebo jo, jestli mi rozumíte. A tak jsem se s tou maminkou trošku o tom bavila jenom tak jako orientačně a on říkala ne ne, Marek říkal, že to nevadí, že kdyžtak by si našel jinou. Takže mně to připadá, že jako v tomhle by byl jako jestli tohleto on takhle opravdu cejtí tak jak to říkal mamince, tak asi vyrovnanej je no, že prostě by to tak nák nebral. Není žádnéj tragéd, kterej by jako byl...

T: Zavřenej někde v laboratoři... (smích).

R: Ne ne, to vůbec ne. On jako zapadá. On jako normálně zapadá do toho kolektivu, ale v případě, že teda jako loni opravdu tam často chyběl a to, tak ten kolektiv pak ho. Právě některý ty týpci mu jako měli potřebu mu to furt jako připomínat a dám mu to jakoby sežrat, že mu něco vždycky řekli nebo to, jo.

T: Hm. A zdá se Vám, že je empatický?

R: Že se dokáže vcítit... To určitě. Ale on prostě nevím, jestli je to jenom taková jakoby póza nebo najednou mu to určitě mu asi tohleto jakože to nadání z tý poradny mu hodně posílilo sebevědomí. Ono to je na jednu stranu dobře. Nevím, jestli to trošičku kapánek není u něj už za takovou hranicí, že se cejtí teda jakoby trošku tak jako frajeří. Trošičku jako frajeří. Já to vidím jenom u toho toho. Možná, že to je jenom z legrace. Asi to tak jako vnímá.

T: Tak ono ještě asi i puberta do toho, takže pak asi těžko říct...

R: Právě, že to člověk neposoudí, protože už tam i ta puberta hraje roli.

T: Hm, že tam nastupuje. A jak probíhá komunikace s rodiči? Nebo teda asi především s maminkou. Nevím, v jakým vztahu tam Markovi rodiče jsou, protože s maminkou a Markem se budu teprve scházet, takže o těch rodinných záležitostech ještě nic nevím, to mi asi řekne možná ona. Ale jak tedy probíhá komunikace s rodiči, nebo teda s maminkou, a jestli si dáváte nějakou zpětnou vazbu, která by mohla vlastně být nápomocná pro obě strany, jak s ním jako líp pracovat a tak? Zatím podle toho, co jste říkala, tak mi přišlo, že jo, ale jestli to ještě nějak doplníte třeba.

R: Tak jako jo, ale řekla bych, že tak jako z půlky. Když byly třeba první třídní schůzky, my nemáme moc třídních schůzek, ale při první třídní schůzkách se maminka sama zajímala, tak jsem jí to jako vysvětlila při těch hodinách. Marek zas jako mluvil s tou maminkou, že ho to teda nebaví opravdu, že ta matika a že jo, že to je jako směřovaný na tu matiku. Je to fakt jako je to škoda, protože já opravdu s tím nemám moc zkušeností a je to pro mě strašně tenhle první rok jako takový nůvum no. Takže jako kdybych s tím měla třeba zkušeností víc a mohla se, protože i ta příprava, že... Mně teda hodně pomohla ta paní z tý poradny, že mně jako ty obzory rozšířila, ale pořád to je takový jako, že nevím a on si sám už teďka řekne, že ho to nebaví a mě to ale taky pak jako, rozumíte. On mi řekne mě to nebaví, když děláme nějaký rébusy nebo třeba ty rébusy, jo, ale něco to a on hnedka řekne mě to nebaví. Tak já jako pfff...

T: Že se jako člověk o něco snaží a stejně to nepadá na úrodnou půdu.

R: No no, ano, no no. Takže on si, já si myslím, že on si dokáže i sám jako rozvíjet v těch oblastech, co ho baví a já mu zase nemůžu, třeba mi je líto, že mu nemůžu zas tak úplně poskytnout, no. Musela bych to prokonzultovat nějak s těma vyučujícíma na fyziku, aby mi to, jo. Když člověk je fakt jako fyzikář. Já jsem byla kdysi na nějakou chvíli jsem učila nák fyziku, asi dva roky, a tak jsem pak šla na nějaký školení. Naprosto zapálenej člověk, jo, jako fyzikář, kterej úplně s dětma pokusy, a já říkám to je přesně jako ono, jo. Že ten člověk to z něj úplně vychází, že to bylo vidět, že ta fyzika ho baví, že ho úplně naplňuje, že dokáže vymejšlet a ty děti zaujmout a já tím, že nejsem fyzikář, já to tak prostě necejtím. Já jsem matikář, mě baví mě by s ním bavilo prostě luštit nějaký ty matematický takovýhle, no, a to on o to zase neprojevuje zájem, no.

T: A v těch ostatních hodinách nevíte, jestli pak třeba když už má něco hotovýho, jestli mu ostatní vyučujícího dávají pak nějakou rozšiřující práci?

R: Já, co jsem tak jako mluvila, tak ty ostatní vyučující taky říkali, že Marek není zas tak jako extrémně, že prostě je pohodlnej. Že on je jako pohodlnej. Jo, on si tak nák asi dělá jako to, co ho třeba zaujme, tak si to,

ale nikdo jako neříkal, ježiš, to je náh jako ne geniální nechci použít, ale nadaný, že to jako dost jako... Jako je chytřej kluk, je chytřej kluk.

T: Hm. A takže ta komunikace nějak jako s tou rodinou probíhá? Nebo když je potřeba.

R: Když je potřeba. Spíše, když je potřeba, že si náh jako nedáváme zpětnou vazbu.

T: Takže nemáte pocit, že tam není úplně podpora od té maminky, nebo zase na druhé straně, že byste Vy dávala jako nějakou podporu. Nebo spíš takovej náhled, jak to třeba na jedný nebo na druhý straně probíhá, jak na něj třeba líp, co by třeba zabíralo... To se neděje?

R: To se neděje asi. To se asi neděje, protože jak říkám, fakt jako člověk je z toho takovej jakoby vykulenej ještě tenhle ten první rok, že to vlastně zavedli, že se bude takhle pracovat s nadanejšma dětma, že člověk v tom nemá zkušenosti, tak že to možná mám i obavu, že ten Marek zase jako, že ho to nebaví, protože přeci jenom ta maminka mi říkala, ať si to neberu osobně nebo něco takovýho, že jo. Takže přece jenom já fakt jako já sama to cejtím, že nemám ty zkušenosti na tu hodinu prostě, že ta práce je vlastně taková jako v začátcích, no.

T: Takže si myslíte, že třeba až se do toho víc jako pronikne, že to bude lepší?

R: No. Že člověk získá i takovou jistotu nebo takový, jo, co všechno, jaký možnosti. Sice mi dali náhled, ale přeci jenom to, že Marek není úplně tak jakoby zapáleněj joo, tohleto chci objeovat a to, tak on spíše je takovej pohodlnější zase v tomhle no.

T: No, tady, co jsem měla připravené ty otázky, tak to už jsme se dostaly ke všemu. Přemýšlím, jestli mě ještě něco napadá nebo případně i Vás, jestli chcete ještě něco doplnit. Jestli nebylo ještě něco řečeno k tématu...

R: Asi už moc ne.

T: Mě v tuhle chvíli už asi taky nic nenapadá.

R: Mě teda v tu chvíli taky teda nic nenapadá. On se tam vyloženej jako dostal do té poradny na základě těch problémů, co byly.

T: Takže to vlastně byla taková souhra náhod a štěstí možná trošku v tom, že se to takhle zjistilo. A když jste komunikovala s tou lékařkou, tak maminka to věděla, jako že ji budete kontaktovat nebo jste to mamince řekla až potom?

R: Ne, maminka právě to náh, tak teď se to nějak uklidnilo ty vztahy, ale my jsme právě i loni neměli zas tak úplně ideální ty vztahy s tou maminkou, protože já jsem byla vlastně nešťastná, co s tím Markem, že už maminka hnedka teda napsala třeba smsku, že chybí, že jo, že Marek jí zavolal není mi dobře, tak maminka tak Marku, zůstaň doma. A maminka mi hned napsala, že ho omlouvá a to, a tak jsem to už právě konzultovala s tou lékařkou, že je těch absencí jako moc, že nevím, jak postupovat. Ona říkala, že si s nima teda promluví. No a maminka mi jako potom psala nějak do deníčku, že i paní doktorka si toho všimla, že s Markem není něco v pořádku, a že často chybí a tak.

T: Takže to byla spíš jako Vaše iniciativa, možná bych se ani nebála říct dobrá vůle, v tom, že jste to řešila.

R: No, já jsem si spíše nevěděla rady, že ta absence je přeci jenom je v pořádku jako od rodičů, ale tohle už bylo přes čáru, že ty absence bylo moc. Maminka teda, já nevím, jak dalece ten Marek, ale teď je v pořádku, nebo teď tolik těch migrén nemá, takže určitě se tam něco s ním dělo, že to. Ať už to bylo ve vztahu k těm dětem. Já opravdu myslím, že byl v tom jako začarovaným kruhu.

T: Třeba. Těžko říct. Možná i třeba v té rodině mohla být zrovna nějaká tíživější situace. Nevím, jak to tam funguje a jak tam jsou ty vztahy nastavený.

R: No, tam spíše, co maminka, tak to pak uvidíte sama, že spíše ona ho hodně podporuje silně. Silně za ním stojí a ten tatínek zase asi jako není úplně. Jako je to tam asi v pořádku. Jako ne že by ho nepodporoval, ale není třeba rád, že zpívá, že navštívit ho na nějakým koncertu říkala maminka, že to nepřipadá vůbec v úvahu. Možná, že se to změnilo, nevím. Ale to Vám asi paní trošičku řekne sama.

T: Jasně. O tom si třeba pak popovídáme spolu samy. Dobře.

R: Takže jo, on je fakt jako takovej milej a slušnej kluk. Je s ním sranda i nebo je takovej to no. Ale spíše jako nás překvapilo, že by měl extrémní nadání, že to on, možná, že to prostě nějak tají. V té škole to opravdu není patrný, protože nás je tady plno v tom kolektivu a nikdo že by, každej ho prostě bere jako běžně chytrýho kluka, jo. Že to není, že by jako úplně nějak vyčníval, že ho prostě bereme jako běžně chytrýho kluka, tak jako třeba jsou v té třídě třiceti člený nějakých čtyři pět dětí. Protože já jsem třeba mluvila i s tou maminkou toho kamaráda, co s ním tady sem chodí a jaká je teda situace, že teda bylo dovolený, že si Marek může brát kamaráda, a že si vzal toho Mirka, a jestli jí to nevadí, a ona říkala, že ne,

ať si tam jako chodí. A já jsem jí říkala, jestli s ním nechtějí jít a ona ne, že ne, že do poradny, jo, takže myslím, že to ta maminka jako taky netušila od Marka, že by vlastně to. Že v tý poradně, jak mu dělali nějaký ty vyšetření, tak že pak narazili na to, že to, tou diagnostikou nebo já nevím, jak bych to řekla.

T: No. Takže vlastně k tomu odhalení nadání došlo opravdu takovou jako shodou náhod.

R: Hm, hm. Já myslím, že málokdo by asi jako, nevím, jak děláte tu diplomovou práci, ale jak teda na to přicházej, jestli vyloženě jdou třeba ty rodiče s tím dítětem...

T: To záleží na případě. Někdy to je, že si toho nadání všimne třeba třídní učitelka a dá podnět k vyšetření a pak i sami rodiče třeba vidí, že ta touha po poznání je třeba jiná, a i podle jiných projevů. Tak že by třeba bylo fajn to prověřit a aby se tomu dítěti mohly nabízet pak další podněty a aby se opravdu ten potenciál jako rozvíjel, když o to to dítě, a i ten rodič, stojí. Takže záleží. Takže tohle je zase zajímavý, že je to zase něco jiného.

R: No, protože my jsme to ani nevěděli, že tohle existuje. Nebo já jsem to nevěděla o tom projektu. Že vlastně tohle je takhle nastavený, že si všímaj, nebo že je zájem vlastně i o vyloženě, protože do poradny se vždycky posílalo jako dítě s nějakým postižením, poruchou, že jo, nebo nějakou nesoustředěností, jo, takže slyším právě poprvé, že by se posílaly děti vyloženě jako ze školy na to, že vyloženě to no.

T: Jasně, ono je to takový ještě asi dost v plenkách. Nebo celkově. To byl vlastně i důvod proč jsem si zvolila to téma práce. Dost pozornosti se dávalo celou dobu na ty děti na tom druhém pólu, ale na tyhle děti, který třeba i tu společnost někam posouvají, se už moc nehledělo. Myslím, že je potřeba, aby se s nima pracovalo tak, aby se mohly adekvátně rozvíjet, no.

R: No, u toho Marka tam vyloženě jak chyběl. Tak bylo nápadný, že si to jako doplnil. Jako snadno doplnil, no.

T: Jasně. Dobře. Tak já myslím, že jsme se asi dostaly snad ke všemu.

R: Jo jo.

Příloha č.2: Rozhovor se skupinou č.2

1) Rozhovor s dítětem

T: Tak, takhle to tady zapnu a v průběhu to pak zkontroluju, jestli nám to tam všechno běží a funguje, tady to taky radši ještě zapnu. Budu se tě ptát na různé otázky k mojí diplomové práci. Víš, co to je diplomová práce nebo to chceš vysvětlit?

R: Chci to vysvětlit.

T: Tak to je taková práce, kterou píšeš, když jsi na vysoké škole a už máš za sebou celé studium, tak se to píše na závěr. Jako taková závěrečná práce. Téma té mojí diplomové práce je teda Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele. Takže s tvojí paní učitelkou jsem si už povídala a pak si budu povídat ještě s tatškou. Mám teda připravených pár otázek, ale třeba tě bude napadat ještě něco vedle nebo mě, takže se tě budu různě doptávat. Jo?

R: Jo.

T: Tak jo. Aničko, řekni mi, co podle tebe znamená, když je někdo nadaný. Nadaný dítě. Zkus to vysvětlit a popiš to svými slovy.

R: No, nadaný dítě znamená, že je to nějaké dítě, které umí hodně věcí a tak.

T: Jo. A vnímáš sama sebe jako nadanou?

R: No, trošku jo.

T: A v čem? V čem si myslíš, že jsi nadaná?

R: No, jde mi hodně matematika, potom mi jde i docela čeština a výtvarka, zpívání...

T: Takže jsi šikovná na tolik věcí? No a věděla si to nebo připadalo ti, že jsi třeba taková jiná v něčem, taková chytřejší a šikovnější, než spolužáci, ještě před tím, než si byla v poradně na tý diagnostice?

R: No, věděla jsem to, že jsem trošičku chytřejší, ale nevěděla jsem o kolik.

T: Hm. A když jsi se to pak dozvěděla v té poradně, že jsi teda nadaná, tak jaký to pro tebe bylo?

R: No... Byl to jako takovej dobrej pocit, že jsem odhadla, že jsem chytrá.

T: Změnilo se potom třeba něco?

R: Změnilo se to, že jsem se začala snažit jako hodně to využívat. Toho, že jsem chytrá.

T: Hm. To vlastně není tak dlouho, vid', co jsi se to dozvěděla.

R: Hm, není.

T: A jak ses teda začala snažit to využívat?

R: Že jsem se třeba snažila třeba u Klokánka.

T: U čeho?

R: U Klokánka.

T: To je taková ta matematická olympiáda?

R: Jo jo. Že jsem se snažila to i jako překontrolovat hodně, a že jsem si to udělala rychle a nikdo ještě neodevzdával, tak jsem si to ještě jednou projela.

T: A tohle si předtím nedělala?

R: No, předtím jsem si to spíš jenom jako přelítla očima, ale teďka jsem si to celý ještě jednou přepočítala.

T: Jasně. Jsi teda ráda, že se to takhle potvrdilo nebo myslíš, že se jinak nic moc nezměnilo?

R: No... Ono je to spíš tak jako na půl.

T: Aha. V čem jsi teda ráda a v čem zase naopak ne, že se v poradně potvrdilo tvoje nadání?

R: Nebo ne že nejsem ráda, ale že prostě se nezměnilo nic, že jsem chytřejší a nic takovýho prostě. Akorát jsem ráda, že vím, jak moc jsem chytrá a tak.

T: Jasný. A takže vnímáš to, že jsi jiná, než tvoji spolužáci?

R: No, my máme ve třídě ještě pár dětí takhle nadanejších, takže úplně jako nevnímám moc. Snažím se to nevnímat.

T: Hm, hm. A kdyby si to teda vnímala, tak v čem si myslíš, že by ten rozdíl mezi vámi vznikl? Že jsi teda nadanější než někteří ti spolužáci ve třídě.

R: No, matematika mě jde jako opravdu hodně.

T: A baví tě?

R: Baví.

T: A myslíš si, že se ti třeba nějak zvedlo sebevědomí po tom, co jsi byla diagnostikovaná? Začala ses pak cítit jinak?

R: No, začala jsem se cítit jako, jak bych to řekla...

T: Zkus to nějak popsat, jak ses cítila.

R: Tak jako... Hm...

T: Nebo zkus třeba dát i nějaký příklad na nějaké situaci, jestli je to pro tebe těžký to pojmenovat, a máš to třeba spojené s nějakou situací.

R: Že jsem dřív jako úplně nevnímala třeba při knížce, když jsem si četla, ale teď kon, když mi třeba někdo říká, tak já jsem i schopná, když to vím, že mozek i pracuje líp, když to vím. Že jsem třeba i schopná vnímat, a přitom si číst.

T: Aha. Takže si myslíš, že ten potenciál, kterej máš, tak že ho využíváš naplno nebo si myslíš, že by si třeba mohla ještě na něčem zamakat? Jak ho využíváš?

R: No, podle mě úplně naplno ne, že bych ho možná mohla využívat ještě víc.

T: A jak by to vypadalo, kdyby si ho využívala víc?

R: No, třeba když máme ve škole soutěže, jako je matematický Král, že prostě jsou skupinky a ty jdou k tabuli a pak se počítá a kdo jako vypočítá rychleji ten příklad, že když bych ho využívala naplno, tak že bych třeba... Většinou máte příklad osm plus tři, že dám dvanáct, ale to se mi stává jako už hrozně dlouho.

T: Že jsi třeba zbrklá a pak to spočítáš zbytečně špatně?

R: Trošku no.

T: A ty jsi teda říkala, že jsi nadaná tak jako různě, vid'? Že to není tak, že by si byla zaměřená třeba jen na jednu oblast a někde by to bylo horší. No a zkus mi říct, jaká jsi. Něco mi o sobě řekni. Co máš třeba ráda... Jak sama sebe vnímáš?

R: No, mám ráda hodně čtení a výtvarku a potom mám taky hodně ráda zpívání.

T: No a jaká jsi? Jsi třeba víc jako společenská, že jsi raději s kamarádama, nebo naopak spíš samotářská a uzavřenější?

R: No, ono taky jak kdy, jestli mám u sebe knížku nebo ne.

T: Jsi ráda s kamarádama teda?

R: Jsem. Hodně ráda.

T: A ve třídě máš nějaký kamarády nebo i mimo školu?

R: Mám hodně kamarádů mimo školu i ve třídě.

T: Hm hm. A když třeba máte ve třídě nějaký spor, tak jak se zachováš?

R: Já se třeba zachovám, že dneska jsme řešili třeba, že si holky prostě nedokázaly vybrat, jaký budeme mít šaty na Den rodin – na akci, kde všechny třídy tancují – no a já jsem třeba řekla, že se přidám k většině. Mně je to jedno prostě jakou budu mít barvu.

T: Takže se tam s nima o to nehádáš?

R: Ne ne. Snažím se nehádat.

T: A pověz mi ještě, co tě baví, co ráda teda děláš? Na jaký chodíš třeba kroužky nebo co třeba děláš ráda doma?

R: Doma většinou, když mám chvíli času, tak třeba čapnu knížku.

T: Raději, než třeba počítač nebo tablet?

R: No, tablet a počítač se snažím spíš využívat jenom, když potřebuju něco zjistit, nebo když volám.

T: Takže na tom nehraješ žádný hry?

R: No, jak kdy. Když třeba u sebe nemám knížku a na někoho čekám, tak si třeba občas půjčím od mámy třeba.

T: Jasně. A jaký máš třeba kroužky? Nebo jaká je tvoje nejoblíbenější činnost třeba.

R: Chodím na tancování ve škole, potom chodím na flétnu, chodím taky na tancování do ZUŠ, potom chodím ještě na nauku hudební. Chodím na sbor, na výtvarku ve škole a na náboženství.

T: Aha, na náboženství? A to máte taky nějak v rámci školy?

R: Ne, to máme na faře.

T: Hm, hm, aha. A jak si myslíš, že tě vnímá tvoje okolí? Rodiče, spolužáci, kamarádi, učitelé...

R: Sourozenci...

T: No, i sourozenci. Jak tě berou?

R: No... Někdy si z Elenky udělám legraci. Elenka si totiž myslí, že osm krát osm je padesát šest, anebo že sedm krát sedm je čtyřicet dva, že občas prostě plácá, když dělá malou násobilku.

T: *A co třeba spolužáci, vnímají, že jsi nadaná?*

R: Podle mě to vnímají, ale jako každé v naší třídě je v něčem dobřej.

T: *Takže ti to nedávají nějak najevo?*

R: No, úplně ne.

T: *A ty si jim to říkala, když si věděla ten výsledek z poradny?*

R: Řekla, protože jako prostě děti jsou vždycky strašně to, zvědavý.

T: *No a jaká byla jejich reakce?*

R: Prostě joo my jsme to věděli.

T: *Jo? A nejsou třeba kvůli tomu na tebe nějak ošklivý?*

R: Ne ne. Ale třeba jedna moje spolužačka nemá ráda, když jsem s jednou jinou spolužačkou, protože my jsme spolu hodně času.

T: *Aha. A co učitelé? Změnilo se třeba potom něco z jejich strany ve vztahu k tobě po té diagnostice?*

R: Ne, nic se nějak nezměnilo.

T: *A co třeba teď po tom, co jsi byla v poradně, tak dostáváš třeba nějakou jinou práci ve škole?*

R: Dostáváme ještě s klukama, který jsou u nás nadaný a dětma, který chtěj, tak dostáváme nadstandardní matematiku.

T: *To jste dostávali už před tím nebo až po tom výsledku z poradny?*

R: To jsme dostali asi týden před tím.

T: *Hm, takže s tebou paní učitelka už pracovala nějak před tím.*

R: Jo, trošku.

T: *A co tě ve škole baví a co naopak moc ne?*

R: No, moc mě nebaví angličtina.

T: *A jde ti?*

R: Jo, docela mi jde.

T: *Ale prostě tě nebaví?*

R: Hm.

T: *No a angličtina tě teda moc nebaví a co tě třeba ještě moc nebaví a co zase tě tam baví hodně? Říkala si, že ta matematika tě baví...*

R: Výtvarka, potom mě baví hudebka, hmm... Baví mě ještě, když máme hodiny před Dnem rodin, když nacvičujeme, protože se můžeme pohybovat.

T: *A co třeba doma, změnilo se třeba něco? Že teď děláte doma něco jinak od té diagnostiky, co se zjistilo, že jsi nadaná.*

R: No, nic moc se nezměnilo.

T: *Hm. Povídali jste si o tom doma?*

R: Povídali.

T: *A o čem jste si k tomu povídali?*

R: No, s dědou jsme... Děda si ze mě někdy dělá legraci nebo prostě se se mnou baví, tak že mi dává úkoly jako proč máme hodin dvanáct, a ne deset nebo dvacet čtyři.

T: *Takže jste si o tom povídali s dědou, a ještě nějak i s rodičema?*

R: S tátou při večeři.

T: *A co ti k tomu tatka říkal?*

R: No, taťulda si spíš popovídal s mámou a občas se obrátil i na mě.

T: *Hm. No, a to probíhalo tak, že ti to nějak vysvětlovali nebo jak to bylo? Nebo si povídali o tom, jak to bylo v tý poradně?*

R: Spíše jak to bylo v tý poradně.

T: *Takže to nebylo tak, že by ti to třeba nějak vysvětlovali nebo tak?*

R: Ne ne.

T: *Tak si to vlastně asi slyšela i tady v poradně po tom vyšetření.*

R: Hm.

T: *Ještě jsem se tě chtěla na něco zeptat, ale teď mi to teda úplně vypadlo, co to bylo. A známky máš ve škole ze všech předmětů stejný tak nějak? Jak to máš ve škole se známkami?*

R: No, z angličtiny mám docela často i dvojky, ale jinak mám skoro furt jedničky.

T: *Hm, hm. Ve škole dostáváš stejnou práci jako tvoji spolužáci?*

R: No, většinou jo, ale občas dostáváme i jiný.

T: *Jako když už máš třeba hotovo?*

R: No, třeba.

T: *A když třeba tvoji spolužáci něco nechápou, tak jim to vysvětlíš? Máte takovouhle možnost pomáhat si třeba během hodiny?*

R: No, snažím se jim to vysvětlit, ale když to jako neumím vysvětlit, tak jdeme potom i se spolužákama za učitelkou.

T: *A ta vám to potom vysvětlí. A když třeba něco nevíš nebo se ti něco nedaří, tak snažíš se o to, aby ses v tom zlepšila nebo jdeš spíš od toho pryč?*

R: No, snažím se to zlepšit, ale občas, když se mi to ani po dlouhý době, kdy se to snažím zlepšit, vůbec nedaří, tak na nějakou chvíli jdu od toho a potom se k tomu zase vrátím.

T: *Hm. A když je třeba nějaká situace, která tě třeba naštvě, tak jak se zachováš? Umíš se rozčilit nebo si to řešíš sama v sobě?*

R: Umím se i jako docela rozčilit, když mě ségra škádlí nebo děda, ale jinak mám většinou dobrou náladu. A když mě něco naštvě ve třídě a mám poblíž knížku, tak si na chvíli sednu ke knížce a vychladnu.

T: *Takže teda knížka ti pomáhá. Hodně ráda čteš, vid'?*

R: Hm.

T: *A čteš knížky jako pro tvůj věk nebo pro starší třeba už?*

R: No, čtu i pro starší.

T: *Jaký třeba knížky?*

R: Hraničářův učeň a bratrstvo a potom čtu i všechny možný, který třeba moji spolužáci ještě třeba nečetli, anebo je prostě odložili na pozdějc. Ségra mi dala jednu knížku a říkala, že ji prostě odložila, že si ji přečetla teprve nedávno.

T: *Hm. A ve škole máš kamarády nebo tam jsi spíš sama?*

R: No, mám kamarády, ale když třeba někdo chce být s někým, tak já jsem prostě schopná se přizpůsobit a jít s někým jiným třeba na oběd.

T: *Jasně, takže jsi raději v kolektivu. Ještě přemýšlím, na co jsem se tě chtěla předtím ještě zeptat, o čem jsme si to tam povídaly. Máš pocit, že by si třeba potřebovala buď třeba ještě ve škole nebo doma, aby ses mohla víc rozvíjet, tak že bys ještě potřebovala něco jinýho a navíc?*

R: No, podle mě bych to potřebovala pořád, ale úplně to podle mého nespěchá.

T: *Nespěchá to? Ty jsi teďka v kolikátý třídě?*

R: Ve čtvrtý.

T: *Ve čtvrtý. Chceš jít potom na gymnázium?*

R: Chci.

T: *Chceš. A už si třeba přemýšlela, čím by si chtěla jednou být? Je to samozřejmě hodně dopředu.*

R: Přemýšlela jsem, ale já nevím. Mám třeba dvacet návrhů a pořád nevím. Třeba v první třídě jsem chtěla hrozně být zubařkou, teďkom chci být nějakou malířkou nebo umělkyní...

T: *Máš ještě čas si to promyslet. Spíš mě to jen tak zajímalo. No jo. Je ještě něco, co tě třeba napadá, co bys mi chtěla říct k tomu, o čem jsme si tadý spolu povídaly nebo celkově k tomu nadání?*

R: Podle mě je to všechno.

T: *Já si teď teda taky úplně nevzpomenu, co jsem to ještě chtěla... Vůbec si na tu otázku nemůžu vzpomenout. Hm. Jo a ty máš nějakou hodinu navíc ve škole?*

R: No, nemám, ale dostáváme na doma nadstandardní matematiku.

T: *Aha aha. Hele a učíš se doma?*

R: Učím. Hlavně angličtinu, ale někdy i třeba matematiku, když mi zrovna nejde to, co děláme.

T: *A dějepis takovýchle předměty asi ještě nemáte, co?*

R: Máme jenom přírodovědu.

T: *A na to se učíš někdy nebo ti to stačí ve škole?*

R: No, většinou mi to stačí ve škole, ale občas si taky udělám něco doma.

T: *A jde to? Baví tě se učit?*

R: Baví docela.

T: A úkoly si zvládáš dělat všechny sama nebo ti doma s tím pomáhají?

R: Občas, když něco nechápu, tak se zeptám mámy nebo táty.

T: Hm. Tak jo, A. Asi jsme si teda řekly všechno. Tak ti děkuju. Všechno už teda, nic tě nenapadá už?

R: Všechno.

2) Rozhovor s rodičem

T: Téma mojí diplomové práce je teda Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele. Mám připravených pár otázek, ale je možné, že nás pak, jednoho nebo druhého, bude napadat něco dál. Já se Vás tedy zeptám, co je podle Vás nadání a vlastně nadané dítě? Jak Vy to sám vnímáte?

R: To je těžká otázka. Nevím no, samozřejmě nejjednodušší je to říct přes to IQ, ale to si nemyslím, že je to to správný. To je jen nějaká metrika. Já si osobně myslím, že nadané dítě je takový, který má samo zájem se rozvíjet. Rozvíjí se víc, než musí a rychle a dobře se učí nové věci, no, a přichází na nový a nestandardní způsoby řešení. To znamená, že nekopíruje jenom něčí model, ale je schopný přicházet s vlastním pohledem na věc.

T: Hm. A kdy jste si všimli, že by Anička mohla být nadaná? V čem se to projevovalo? Ať už třeba v porovnání se sourozenci nebo celkově s jejím okolím.

R: Tak Anička je druhá ze tří a teď teda nevím, jestli je to to nadání, ale ona byla vždycky diplomatická. Ona, jak je uprostřed a starší dcera je taková poměrně razantní, tak ona od začátku byla velmi šikovná jako v tom sociálním hledání té své prostřední pozice, což není vůbec jednoduchý asi, ale to není to nadaná, že jo, to je spíš to sociální... A co se týká nadání, tak bych jakoby řekl to, co mi bereme jako nadání: je nadaná na matematiku nebo na nějaký počítání a podobně, no tak to až ve škole, když začala dělat ty olympiády, no.

T: No a vlastně do poradny se dostala až teďka, tak co tam bylo, že jste se třeba nerozhodli tam jít dřív, nebo že by i paní učitelka dala třeba podnět dřív?

R: To nevím, to se musíte zeptat jí, ale na druhou stranu my to jako zas nevnímáme, jakože je nějak extrémně nadaná. My se pohybuje u kamarádu, u kterých jsou ty děti na tom podobně, řekněme. Ona jako zrovna vyčnívá, ale ne zrovna nějak dramaticky, no.

T: Jasně... Takže jste to tak vyloženě nevnímali a zároveň asi i v té škole byla adekvátně rozvíjená... No a v té škole se to teda začalo projevovat v čem? Ve známkách nebo že toho stihala víc, než spolužáci? Jak to bylo?

R: Ona měla strašný problém ve škole, že ona je strašně pomalá. Ona je pomalá, když nechce. Takže ona je schopná nestihnout práci za hodinu a jako jediná to dodělává ještě potom o přestávce, protože ona mezi tím ještě vymyslí milion úplně jinejch věcí a má prostě úplně jiný zájmy než jenom to, co si dělají a tím pádem to na první pohled vypadá, že je pomalá. To s ní paní učitelka bojovala. To Vám potom asi řekne, protože v první třídě s ní měla spíš problémy ve smyslu, že je pomalá.

T: Hm, hm. A bylo u Aničky to, že by třeba dřív četla?

R: Čte pořád.

T: Já to myslela tak, jestli četla dřív, jakože to uměla ještě před nástupem do školy.

R: To ne. Tak ona uměla písmenka, protože že jo, jak jsme se učili se starší dcerou, tak ona to pozoruje, naposlouchala to, takže standardně když jsme trénovali třeba angličtinu, tak napovídala, protože to měla naposlouchaný. Má lepší paměť, než Elenka a tím pádem si spoustu věcí zapamatovala dřív, než se to vlastně sama učila, protože to někde slyšela.

T: Kdybyste mohl Aničku nějak charakterizovat, jaká je? Co má třeba ráda, jak se chová v nějakých situacích po emoční stránce...

R: Jak už jsem říkal, tak ona je diplomatická. Neskutečně se snaží prostě s každým vyjít a myslím si, že jí to většinou vychází, že si najde ke každému nějakým způsobem cestu. Je nesoustředěná, protože podle mě myslí na padesát věcí najednou paralelně a nevím no, to je asi to hlavní. Je šikovná, je šikovná i jak manuálně, to znamená, že hrozně ráda někde něco vyrábí z něčeho. Dokáže si s věcmi poradit, přijde vždycky s nějakým nestandardním řešením, což je supr a hrozně rád s ní, a vlastně ještě s tím jejím mladším bráchou, tak prostě pořád pořádáme nějaký akce. Na hory, na kola, nevím.

T: Takže je taková dost všestranná?

R: Je hrozně všestranná, no. A je dřič. To je taky ještě další, že když ji to baví, tak je ochotná nemyslet na svoje pohodlí nepohodlí, ale jde tvrdě za tím, no.

T: Takže třeba když by se jí něco nedařilo, tak je teda spíše taková, že snaží se v tom zlepšit anebo jde od toho?

R: Jak kdy. Když je to něco, co ji zajímá, tak se bude strašně snažit zlepšit. Když to bude něco, co ji někdo někam tlačí, tak bude to dělat pomaličku.

T: Takže nemá ráda, když ji někdo do něčeho tlačí, hm.

R: Hm, hm. Co neuznává. Ona si udělá svůj názor na věci, jestli to má smysl nebo nemá, a když vyhodnotí, že to smysl nemá, tak je to mimo její zájem.

T: No a třeba když potřebujete, aby něco udělala tak jí musíte dát taková jako racionální vysvětlení a důvod k tomu nebo to vezme i tou formou jdi to udělat, protože jsem to řekl? Potřebuje v tom vidět nějaký smysl?

R: Ten smysl tam musí vidět, takže Anička se dá krásně namotivovat. Prostě když jí ukážu kopec a řeknu teď tam musíš vylízt, tak řekne proč, a když jí řeknu, protože a teď něco si vymyslíme, protože tam něco je nebo něco uvidíme nebo něco zažijeme nebo kdo tam z vás bude dřív a kdo tam bude první na hoře.

T: Hm. A jak si myslíte, že vnímá sama sebe?

R: Já bych řekl, že teď už líp. Že tam byl problém před nějakýma dvěma třema lety, právě s tou starší sestrou, která ji nějakým způsobem furt se snažila cpát do toho, že je menší a nešikovnější a všechno a ošklivější a já nevím, co všechno. Oni ty dvě sestry to je jako těžká konstelace. Ale bych řekl, že teď kon nabývá nějaký sebevědomí. A to jí hrozně moc pomáhá v tomhle tom a vnímá se víc líp teď určitě.

T: A myslíte, že k tomu mohlo dopomoci i to, že u ní bylo zjištěné to nadání? Jako že jí to pomohlo zvýšit sebevědomí?

R: Já si myslím, že určitě, že jakoby vidí, že je v něčem výjimečná. Ne, že by se tím vytahovala, to v žádným případě, ale tu sebedůvěru jí to nějakou přidává, no.

T: Že to potvrdilo nějaké ty její hodnoty a kvality.

R: Hm, hm, hm. Člověk jako vždycky pochybuje, ale když dostane něco černý na bílým, tak je to vždycky průkaznější.

T: Hm. A takže teda ví, že byla nadaná, protože byla i u toho vyšetření... A povídali jste se potom třeba i nějak doma? Jestli jste jí to ještě nějak vysvětlovali nebo tak něco.

R: Tak povídali jsme si spíš ve smyslu, že je to dar, kterej by neměla zahodit nebo lépe řečeno, že by ho měla maximálně využít. Tak v tomhle smyslu jsme si povídali, že to je pro ni obrovská příležitost a obrovská šance, ale není to zároveň vstupenka automatická někam, že to je jenom část toho, co dělá ten úspěch.

T: A co se třeba odehrávalo ve Vás, když jste se teda dozvěděl a viděl to teda jak říkáte černý na bílým, že teda to nadání má?

R: Ale tak to jenom potvrdí něco, co si člověk myslí. Spíše chvilka je mi až líto, že některý ty možnosti, který teda ona nevyužije, hlavně když je schopná, teď to přeženu, proflákat víkend. Na druhou stranu si uvědomím, že taky potřebuje chvíli svého času sama pro sebe.

T: Takový to umět se nudit.

R: No, no, umět se nudit.

T: Takže se Vám zdá, že svůj potenciál by mohla využívat víc?

R: To ukáže až čas, jo. To nikdy nevíte, jestli nakonec to nudění doma, není to nejlepší, co jí můžeme, teď přeženu, dát, jo. Prostě ona sama si potom najde, co jí nejvíc zajímá. My jí můžeme ukázat, a to se snažíme jí ukázat všechno, ale je na ní, ať si vybere. Určitě jí teď nebudeme nutit, ať já nevím co, dělá olympiády nebo hraje tenis špičkově, jo, to je na ní, aby ukázala, co ji zajímá.

T: No a jaké má vztahy se sourozenci a s blízkými kamarády?

R: No tak se sourozenci už jsem říkal, že je to diplomat, takže se snaží vlastně naprosto vycházet na obě dvě strany, ale řekl bych, že teď víc a víc má blíž k tomu bráchovi. Oni k sobě mají blízko i tou povahou, takže venku prostě řáděj a lezou na stromy a furt něco budou doma. Ona je Anička taková na půl kluk, no, je taková klučičí v těch zájmech, takže k tomu bráchovi má teď blíž. Ale na druhou stranu vůči ségře se snaží furt tak ukázat, že to umí taky. Když jsme se ptali, jestli chce na gympl, tak řekla samozřejmě na ten stejnej, co chodí Elenka. Úplně bez zaváhání, protože to bere jako tak, že to tak bejt musí.

T: Hm. A je teda spíš že má ráda, když je v kolektivu nebo je raději sama?

R: Hm... To je těžká otázka, no. Já bych řekl, že ani jedno ani druhý nějak výrazně nepřevyšuje, že jí nevádí být sama, ale že je ráda v kolektivu. Asi co vidím, že je taková jakoby ne vůdčí, to bych neřekl, ale že jako ráda věci tam organizuje, ráda to táhne někam. Takže je možná taková náročnější na ty kamarády, no, nebo na výběr těch kamarádů.

T: A v porovnání teda s téma sourozencema, jaký má potřeby? V čem je to s Aničkou třeba jiný?

R: Jako co vyžaduje?

T: Hm, hm.

R: Jako ona je neskutečně skromná, to je jako další věc. Nevím, myslím, že nemá nic specifickýho. Naopak si myslím, že, ale to může být daný i tím, že je o dva roky mladší. Ta starší už prostě přemýšlí, co si vezme na sebe a já nevím co všechno, kdežto jí je to naprosto jedno, no, nevím.

T: Jasně. Ještě se zeptám, jak jste se teda dostali do poradny? Jaký tam byl ten podnět?

R: Přes třídní učitelku.

T: Takže paní učitelka dala podnět. Hm. A zdá se Vám, že to, že jste byli v poradně, že to k něčemu pomohlo? Jako co se týče i třeba nějakých doporučení, jak ji líp rozvíjet.

R: Zatím nijak. Je to příliš čerstvý. Spíš se rozhlížíme.

T: A vlastně ve škole se po té diagnostice něco změnilo? Že ta paní učitelka s nima pracuje třeba trochu jinak, a i ten přístup?

R: Tak já myslím, že ta jejich třídní učitelka, co vím, tak už s pár dětma jede podle nějakých knížek už delší dobu, že jim i dává nějaký příklady navíc. Ted' nemyslím jenom matiku, ale že jim dává jakoby další podněty. Ta třída je docela dobrá. Oni se snažej celkem všichni, že je tam ta třída jako poměrně vyrovnaná a dobrá. No a co vím, tak paní učitelka v tom chce pokračovat v těch letech nějakých atypickejch způsobech.

T: Hm, takže to není tak, že by doposud nic takovýho neprobíhalo a ted' najednou velká změna?

R: Ne ne ne. A hlavně paní učitelka zjistila to, jak jsem říkal, že měla problém s Aničkou, že byla pomalá a že jako neměla zájem a všechno, tak ona zjistila, že jí musí dát vlastně nějaký větší úkol, aby to Aničku zaujmul a pak teprve začne ta Anička fungovat. Ale to Vám určitě řekne ona. My jsme byli dohodnutý, že kdyby potřebovala pomoci, že řekne, ale že si to jinak jako zvládne ve škole sama zorganizovat.

T: Takže ta komunikace mezi Váma a školou, potažmo teda paní učitelkou, teda funguje?

R: Jasně. To je špičková škola, kde ty učitelky jsou opravdu špičkové, takže tohle tam funguje dobře.

T: A jak se vztahuje teda škola, nebo ted' teda spíš spolužáci, k Aničce? Změnilo se tam třeba něco?

R: To nevím, to nevím. To se musíte zeptat jí.

T: Jestli jste třeba od ní něco slyšel.

R: Ne ne ne. Tak ona, já bych řekl, že ji uznávaj, že prostě je v tomhle taková jako, že je taková trochu jako jiná, že prostě ty nápady má, no.

T: A co třeba dělá ráda mimo školu? Co ji baví?

R: Tak ona toho má hodně. Ona tancuje, zpívá, hraje na flétnu, chodí na tu veselou vědu, chodí na nějaký keramiky, takže ona těch zájmů má hodně. V podstatě každé den má nějaký jeden nebo dva kroužky. Není to tak, že bysme ji do toho tlačili, ale oni opravdu chtěj. Že většinou toho prvního září to je hrozný, že musej si vybrat a oni nemůžou, protože by nejradši chtěli úplně všechno, takže je to takhle, no.

T: A ve škole? Má nějaký předmět, kterej ji baví fakt nejvíc a nějaký, ve kterém třeba naopak pokulháva nebo ji nebaví?

R: Tak matika ji baví asi hodně, protože jí jde. Já mám pocit, že někdy u těch dětí je to velmi blízko k tomu, že ty věci, který jim jdou, je i bavěj a ty, který jim nejdou je nebavěj, no. Takže ta matika určitě, ale co vím, tak asi není v něčem, že by byla jako výrazně slabší nebo to, že jí to jde všechno.

T: A jak vy se jí snažíte podporovat v tom, aby využívala svůj potenciál? Ty kroužky, že jí umožňujete chodit na ty kroužky...

R: Tak já myslím, že rodič má být spíš jen jako otevírač dveří a pak už je na tom dítěti, jestli do nich vstoupí.

T: Takže jste těmi otevírači?

R: Ukazujeme jich všechno. Cestujeme hrozně moc po světě, ukazujeme jim tu rozmanitost světa a doufáme, že ji to nějak obohatí. Ten základ. Pak je to na ní. Ona se musí jednou rozhodnout, ale aby vybírala z co největšího portfolia známých věcí, no.

T: No, tak já myslím, že jsme tam nějak prošli asi všechny otázky. Napadá Vás ještě něco, co třeba nezaznělo, co byste chtěl ještě dodat?

R: Jestli Vám to takhle stačí.

T: Asi mě v tuhle chvíli už nic nenapadá.

R: No, je to hrozně těžký, ale teď si uvědomuju, že k tý Aničce nepřistupujeme nijak jinak, než k těm ostatním. Ta starší dcera teď vyšla trošičku níž, ale myslím, že relativně taky docela rozumně.

3) Rozhovor s učitelkou

T: Dobře. Tady nám to taky už běží a můžeme začít. Mám tedy připravených pár otázek, ale uvidíme, jak se to bude vyvíjet. Třeba budu mít pak ještě nějaký doplňující nebo Vás ještě něco napadne. Nejdřív bych se zeptala, kdy jste si všimla, že by Anička mohla být nadaná a v čem se to projevovalo?

R: No, tak všimla jsem si toho už v první třídě.

T: A teď je v kolikáté?

R: Ve čtvrtý. Ale všimla jsem si toho už v první třídě, protože měla takový specifický chování. Běžný činnosti ji nebavily, byla velmi pomalá, strašně dlouho jí to trvalo, než třeba něco udělala – například stránku v písance nebo stránku v matematice – a přitom její potenciál se jevil úplně jinde. Že vlastně v tý škole vůbec nepředávala ze sebe to, tak jak na mě jako na učitelku působila. A v podstatě v tý době si třeba musela i někdy brát domů práci, protože ty rodiče se velice dobře o ty děti staraj a byli si podle mě i toho potenciálu vědomi a teď jsme zjišťovali, proč ona to v tý škole neudělá, proč má tolik jinejch vjemů a tak. Takže vlastně jsme začali o tom přemýšlet a došli jsme k tomu, že trošku trpí tím syndromem prostředního dítěte, protože tam je starší sestra, která byla hodně nemocná a mladší bratr. I ty rodiče říkali, no ona ta Anička je nesmírně samostatná a je nadaná. Když to tak jako vezmu zpětně, tak už v tý první třídě bylo vidět, že je nadaná ve škole, že je nadaná na výtvarný umění, že je nadaná na hudebku, je nadaná na pohyb. Naprosto všestranně nadaný dítě, přičemž jako já bych si nikdy netroufla třeba hodnotit, jak vysoký to nadání v tý škole je, ale bylo to dítě, který na co sáhlo, to mu šlo. Ale ne vždycky tu věc chtěla dělat nebo ulpívala, že třeba ležela na lavici, malovala si nebo jako koukala do toho cvičení a po hodině někde děti, který prostě musely třeba pak k těm dovednostem přijít mnohem obtížněji, tak byly rychleji hotový. No a pak vlastně já i rodiče, když jsme o tom začali mluvit společně, tak jsme úplně jako vzájemně došli k tomu, že ona fakt jako to prostřední dítě trpí. Že oni na ní předali velkou zodpovědnost, protože byla šikovná a trošku jim uteklo, že je vlastně prvňáček. No, a tak si toho začali víc všimat, že třeba Aničku tatínek vzal na výlet a měl ji sám, že prostě se snažili jí v tý rodině nějakým způsobem i vytvořit prostor. Ona teda ještě jako, když k tomu řeknu, tak je strašně hodná vůči dětem, jo. Má takový i jako charitativní sklony a samaritánský.

T: Takže to sociální citění tam je?

R: Má hrozně vysoký sociální citění. Takže řekla bych vlastně, že jsem si toho všimla v tý první třídě a já jsem ji měla už na lyžařským výcviku, když ještě nechodila do školy, a i tam jako předškolák...

T: Jako v rámci nějaký tý přípravný třídy?

R: My jsme ji vzali jako se sestrou, protože každé rok jezdíme na hory a někdy to těm předškolákům jakoby doporučíme, když víme, že tam máme prostor a čas se těm dětem věnovat a ona byla naprosto bezproblémová už jako předškolák, jo, že vlastně tam neměla žádný zvýšený potřeby, nic. Prostě fungovala jako ty ostatní děti.

T: Takže jste si teda všimla, že to pracovní tempo neodpovídá, nebo možná i ty výsledky, jako neodpovídají tomu, na co by mohla dosáhnout? Jako tomu, na co v reálu má.

R: Tahle škola je typická tím, že tak jako respektuje to tempo dítěte, posuzujete individualitu, takže v tom prospěchu jako primárně se to neprojevilo, že bych jí dávala čtyřky pětky, to vůbec, ale jako obě strany, jak rodiče, tak i já, jsme cítili, že to je málo to, co dělá, a že nedělá vůbec to, co stihnou průměrně nadaný děti, jo. Že tam ona prostě ulpěla na něčem a třeba si vybarvovala kytičku dvacet minut.

T: No, a to bylo v jaký třídě teda, kdy jste si tohle všimla?

R: V první.

T: V první. A pak jste teda měli s těma rodičema, že jste se o tom bavili, ale vlastně k tomu, že šli do tý poradny, došlo až teďka v tý čtvrtý třídě...

R: Já to teda řeknu ještě jinak. Přeskočím k tomu Jonášovi, protože Jonáš chodil tady do předškolního vzdělávání. Máme tady takovou předškoličku, která je jeden den jedno odpoledne v týdnu a já už jsem věděla, že ten Jonáš půjde ke mně do třídy, protože on se tady účastnil vlastně dva roky před školou i

příměstské tábory, který vedla moje dcera, takže už jsem to dítě znala a věděla jsem prostě, že v některých oblastech hrozně vyniká a v některých strašně zaostává. A to zaostání bylo spíš jako v tý sociální sféře. On neuvěřitelně dobře četl. Jeho propojení těch vztahů mezipředmětových... Jako to je doteď prostě nad úroveň těch dětí, ale sociálně byl strašně nezdatnej. Ať už se jednalo o hygienu, o stravování, o jídlo... Běžně třeba když se svačina někde vytáhla, tak jako mu nevadilo, že je celej špinavej... U jídla se zamatlal... A trochu stál vždycky mimo tu komunitu. Já jsem potom prošla školením, to teda bude nazpátek myslím pět let. Bylo to tady od poradny a tam se vlastně o těch dětech mluvilo a o tý diagnostice a v podstatě já mám jako takovej pocit, že se do toho nikomu moc nechce, a že se moc nechťej vytvářet žádný jako plány pro ty děti. A že třeba i někdy to tak jako zazní, že stejně na ně nedostanete peníze, tak se tomu nevěnujte. No, nicméně přesto jsem já ho před školou nechala vyšetřit a nedopadlo to, takže... Nedopadlo to z důvodu, že měl špatnou gramotiku, přičemž na tom školení, nám bylo jasně řečeno, že je normální, že to dítě v těch složkách jako většinou selhává a mně to strašně zklamalo, protože jsem byla doteď jsem přesvědčená a kamkoliv jsme přišli, ať do IQ parku, do IQ Landie... Zúčastňovali jsme se nějakých přednášek a tak a jakmile došlo k nějaký diskusi, tak všichni ty lektori se mě chodili ptát, ani ne tak u Aničky, protože ta splyne s tím davem, ale ten Jonáš ehm... Prostě vždycky exceloval ve věcech, kde ty lektori řekli, já tady jako už mu nemám ani co říct, anebo když se zeptali proč ten jev tak je, tak on to řekl tím svým jako dětským rozumem, že ten lektor řekl, já to neumím sám líp říct, to je úplně neuvěřitelná poučka, jo. Takže vlastně mě to pořád utvrzovalo v tom, ale to zklamání tý rodiny a moje, že to tou poradnou neprošlo... Prostě jako učitelka už pak jako nepotřebujete takovouhle pomoc.

T: Že jste měla pocit, že by šlo jenom o nějaký razítko nebo potvrzení, ale přitom jste si s ním dokázala sama poradit, aby se dobře rozvíjel...

R: Jo. Mně spíš šlo o to, abychom zjistili, jestli to dítě je opravdu nadprůměrně nadaný, protože si myslím, že hrozně moc děláme pro ty děti oslabený, ale v tý třídě jsou právě tyhle ty mozky velký, který by měly jako jet kupředu. Nemělo by se jim bránit, neměly by zapadnout... A mě to samotnou jako strašně let zajímá a vždycky jsem se těmhle dětem věnovala. Mně nejde ani o peníze a o tyhle věci... Mně spíš jde o to, aby třeba ty děti byly i zmapovaný, aby se to vědělo. Že přejde na jinou školu a víme, že teda pracujeme s mimořádně nadaným dítětem, který už prošlo těmahle olympiádama, udělalo tohle, jo, v testu čtenářský gramotnosti v první třídě bylo velice úspěšný a tak. Ale prostě to zanevření tady na to vyšetření ve mně prostě zůstalo. A především v těch rodičích. Ta rodina byla jako velice tenkrát zklamaná a ono Vy to třeba budete potom vidět z pozice toho, kdo ty děti vyšetřuje, ale já to vidím z pozice a jsem v tý pozici, kdy já těch rodičům to vyšetření doporučuju, a jestliže vlastně zklamano nebo se dostanou do pozice, kdy to nedopadlo, tak hrozně těžko se vám potom získává znova ta důvěra rodičů, protože no tak ona nás poslala v pěti letech a stejně to bylo k ničemu. A vlastně já s těma dětma pracuju individuálně prostě pořád. Ale teď, když jsem byla na začátku roku, já nevím, jestli to bylo v září nebo v říjnu, na setkání výchovnejch poradců, tak tam teda ta paní konzultantka pro nadaný z poradny měla prezentaci o tom, že je tam jakýsi program, a tak jsme se do toho s těma rodičema pustili s tím, že jako pro mě se nic moc nemění. Já jsem i trochu víc jako očekávala, že mně to jako dá větší ještě možnosti, ale jako jsem ráda, že ty děti byly vyšetřeny. Ještě mám jednoho kluka. Ten teda má autistický spektrum a tam ten teda to vyšetření bude mít primárně tam, kde teda byl no.

T: A takže teda abychom se dostaly zpátky... V tý první třídě Vy jste si teda toho všimla u tý Aničky, ale vlastně na to vyšetření šla až teď v tý čtvrtý třídě. A to bylo ze strany rodičů nebo...

R: To bylo z toho důvodu, kterej jsem Vám teď řekla, protože mě prostě zklamalo, a měla jsem pocit, že to vyšetření tady to moc jako neumí nikdo udělat, že se tomu primárně nikdo moc nevěnuje, a i třeba když jsme se o tom někde bavili a třeba ty známý, který v tý poradně pracujou, tak říkali ale to stejně s nima děláš a nedostaneš na ně peníze. Ono to tak jako podle mě je, že jo, já si ty materiály hledám sama. Měla jsem žáky, který pak studovali z jedny třídy na Open Gate a i další jako velmi úspěšný. Myslím si, že jako ty učitelky uměj ty děti diagnostikovat nebo je uměj poznat, protože každý to dítě je jiný. Ale vyčnívaj nad těma dětma. Ať už prostě poznáte to pak jako hlavně v matematice. Tam si myslím, že se to pozná tím, že oni to vlastně matematický myšlení mají úplně na jiný úrovni a takový ty nadstandardní úlohy řešej lehce s takovým nadhledem, přirozeně. Nehledaj ani ty algoritmy, oni to prostě viděj. Obzvláště takový ty prostorový úlohy a u Jonáše i u Aničky to bylo i to, že oba dva strašně dobře četli. Jonáš teda byl vybaven čtenářskejma dovednostmi mnohem víc. Anička tak spíše začínala, ale dneska bych řekla, že jsou na podobný úrovni.

T: Hm, hm. A teď se zeptám... Trošku přeskočím otázky, které mám připravené, ale to nevadí, ještě se k nim dostaneme... Po té identifikaci teda... Anička byla identifikovaná, ale Vy jste s ní už vlastně takhle pracovala, bylo to spíš jen takový dopotvrzení, že tam to nadání je... Máte pocit, že se po té identifikaci mohlo teda něco změnit? Nebo je to pořád stejný?

R: Ne. Já nemám třeba ještě ani zprávu. Mám ji u Jonáše, ale z té zprávy on tam třeba, já to teda říkám takhle u obou najednou, jo, protože to je podobný... U Jonáše tam je, že má jít ještě na pedagogicko-psychologický, nebo ještě na nějaký dovyšetření na podzim, a to mi maminka říkala, že to je z důvodu toho, že selhával někde v čase, tak aby byl dobře připravenej na přijímací zkoušky, ale nic z toho jiný pro mě není. Vlastně i ta paní konzultantka pro nadané, se kterou jsem já měla schůzku předtím někde z podzima, tak jsme se pobavily o možnostech, o různých jakoby hrách, který dětem pomůžou nebo prostě zkvalitněj tu výuku. Ukázala mi některý publikace, z kterých můžu čerpat, ale naše škola je na tohle jako docela hodně vybavená. Takže já jako nemůžu úplně říct, že by to teď tu mojí práci nějak ovlivnilo. Spíš jsem jako pochopila, že si to tak ňák jako musím udělat hodně sama. Najít si v tom jako systém, a protože ty děti jsou už ve čtvrtý třídě, tak mám u nich teda zavedenou takzvanou nadstandardní matematiku, kterou dělá osm dětí a mají to vždycky na týden. Já připravím nějakou práci a je to většinou... Není to jako učivo navíc, ale je to spíš nějaká problémová úloha nebo čtení s porozuměním... Spíš takovýhle věci.

T: Hm. A máte třeba potřebu větší pomoci z té strany poradny nebo...?

R: No, já jsem si původně myslela, že třeba dostanu USB, nebo že si přetáhnu spoustu jako nafocených nebo připravených pracovních listů, který si vytisknu a budu tady mít prostě hafo věcí. Já jsem se spíš dozvěděla ty stránky, takže ty stránky už jsem viděla, já jsem se školila u rodiny Fořtíků v Praze. Tam jsem byla na několika lekcích, takže tam jsem prošla i kazuistikou některých těhlenctěch mimořádně nadaných dětí. Prošli jsme i tím, jak třeba s těma dětma pracovat, kde jsou ty úskalí... Což si myslím, že tyhle děti ani jeden nevykazuje. Takový to, co jsme u těch Fořtíků tím prošli, kde ty děti měly fakt těžkej život jako jo, že prostě ta sociální stránka byla jako hodně špatná, až jako dramatická. Takže tam se nám to jako hodně otvíralo. No a paní ředitelka je týhlenctý věci hrozně nakloněná, takže není tady problém třeba s koupením pomůcek a těhlenctěch věcí, a i tak mi tu školu tímhle zásobujeme pro volnej čas těch dětí, jo, že nekupujeme nějaký jako úplně primitivní hračky, ale kupujeme strategický hry nebo věci, který právě tyhlenctý věci rozvíjej. Já jsem si jako původně myslela, že třeba z té poradny opravdu dostanu zásobárnu těhlenctěch jako zajímavějch, podotýkám zajímavějch, pracovních listů nebo problémových úloh, a ušetří mi to tu práci toho hledání. Takže jako bylo to moc hezký s tou paní konzultantkou, ukázala mi některý věci, ale v podstatě to zůstává stejně na tom učiteli – na jeho vyhledávání, jo. Teď jsem si myslela, až ty děti projdou tím vyšetřením, tak že se to ušije přímo na ně, a že třeba teď jakoby já nevím, plácnu... U Jonáše pojďme rozvíjet tohle, tak se zaměříme tímhle a rodič dostane třeba kupte tohle tohle tohle, škola kupte tohle tohle tohle, Vy, paní učitelko tady máte sadu a dělejte tady z toho. To jsem si já, možná jako jsem to špatně pochopila, protože ano, je dobrý, že ty děti byly diagnostikovaný, u Aničky teda nevím jak dopadlo, to ještě od ní žádnou zprávu nemám, ale na druhou stranu je to to, co já jsem už dávno jako věděla, jo, takže pro mojí práci se nic nezměnilo.

T: Hm. Zeptám se, kterej předmět Aničku baví asi nejvíc a který naopak moc ne?

R: To vůbec asi nedokážu... Právě ta Anička, je taková hodně všestranná. Myslím si, že všeobecně nemá ráda takový jako stupidní věci... Když se bude jen tak dlouho doplňovat nebo jen tak jako počítat. Ona úplně ožije, když je nějaká výzva. Například, já vždycky se snažím pro tu třídu něco vymyslet, tak třeba teď jsme měli násobení dvojciferným číslem, což je strašně mechanický a ty děti se to prostě musej naučit a musej to zažít. Takže jsem vyhlásila soutěž, kdo vypočítá sto příkladů bez chyby, může si tady u mě v tašce vzít nějakou odměnu. A to je pro ni výzva. Ale to je jedno, jestli to je ve sportu, ve výtvarce, v hudbě, v matice, v češtině... Ona nemá ráda takový věci podle mě, který k ničemu jako nejsou. Který ona vyhodnotí že jsou pro ni nedůležitý, že už vlastně psát umí, tak proč by psala, jo... Nebo že už umí vyjmenovaný slova, proč by je doplňovala, jo... Takový ty jako spíš mechanický věci, který jsou k ničemu, ale jakmile už třeba motivace pro Aničku je, že ví dopředu, že je to na známku, tak se prostě snaží, aby tu práci měla co nejlepší.

T: Takže jste si k ní našla už cestu, jak ji motivovat k té práci, aby se třeba nestalo, že řekne, že to dělat nebude.

R: Ona tohle nikdy neřekla. Ona spíš se jako chovala hrozně pasivně a chvílema ta pasivita byla až taková jako že jste nepoznala, jestli je to únava, nevyšpělost, nemoc, jo, to bylo v té první třídě, ale pak jsme

vlastně, když jsme to s těma rodičema projednali, že to vlastně všechno šlo z té rodiny a vlastně promítalo se to potom v té škole a jakmile vlastně ty rodiče jsou nesmírně na tohle empatický, takže vždycky říkali, že kdybyste cokoli nějak viděla, že se to zase vrací, tak my máme taky nějaký ty svoje práce, může se stát, tak okamžitě prostě nám to řekněte a my začneme. Ale oni si to hrozně hlídají. Oni i hodně cestují, takže to máme tak, že když někam vycestují, tak Anička si připraví prezentaci nebo má svůj cestovní deníček cestovatelské a ty třídy to říká. Ona to umí prostě odprezentovat, že nejenom, že to čte, ale ví třeba něco z té historie a dokáže to celý jako propojit, no.

T: Takže ta komunikace s rodiči je dobrá a je to teda tak, že Vy jim dáváte zpětnou vazbu, jak to třeba probíhalo ve škole, co na ni funguje, a zase z druhé strany?

R: Jo, jo. A v podstatě s těma výzvama to je to, co potvrdil i tatínek, že třeba když jdou po horách, tak pro ni bude výzva jít na ledovec, i když bude muset mít hůlky a nějaký cepíny. Prostě to je to, že ona potřebuje překonávat ty překážky. A v podstatě je opravdu jedno, jenom si člověk musí najít tu motivaci, aby jí tu výzvu jako nějakým způsobem dobře prezentoval, no.

T: Hm. Takže studijní výsledky nemá tak, že by třeba v něčem pokulhávala v nějakém předmětu?

R: Ne ne.

T: To jste říkala, že po té diagnostice vlastně žádná ta změna jako nějak nenastala... Když byste mohla teda ještě nějak popsat jaká Anička je? Jak ji vnímáte?

R: Ehm... Anička je strašně milá, pracovitá, empatická... V podstatě jako i pro učitelku je to takový nenáročný dítě, jo. Ona, když to jako řeknu, kdyby byla v tom gró těch dětí. Já se jí samozřejmě snažím nacházet nějaký úkoly nebo prostě nějaký problémový věci, který má řešit, nebo třeba když něco bereme nebo někomu se něco nepovede, tak jí a Jonáše využiju nebo toho dalšího chlapečka, tak je dám vedle a říkám, běž to kamarádovi vysvětlit a to. Tímhle hrozně jako oni rostou. Nebo jí pověřím nějakým takovým nadstandardním úkolem. Ví, že třeba v té výtvarce je na tom ona tak jako dobře, ale jde to všechno jako z ní. Není to nic, co by člověk ji musel nějakým způsobem jako ovlivňovat. Tak třeba letos na PFku dělala úvodní ilustraci, ale protože jsme to nestihli ve škole, tak jsem ji poprosila, jestli by to udělala doma a ona druhý den donesla tři návrhy, jo. Je prostě hrozně taková ehm... Je to prostě takový to dítě, který tu třídu jakoby umí i ty děti stmelit. Když jsme kdekoli jinde, tak je prostě jako jedna z nich. Ona nevyčnívá. Ona prostě nevyčnívá, má ty běžný kamarádky, hrozně ráda čte, hrozně ráda tancuje, hrozně ráda zpívá. Nemá problém mezi dětma, jo. Je taková, myslím si, že možná i že je z té velký rodiny a rodina se dost často schází s kamarádama a dost často trávěj volnej čas v komunitě více rodin a více dětí, tak je zvyklá přijímat to tak, jak to je. Je zvyklá počkat, jo, ať už to je, když s nima někam jedete, u jídla, u nastupování do autobusu, jo. Takový jako fakt super dítě, no.

T: Hm. Takže vlastně to školní prostředí, ať už teda učitelé nebo spolužáci, tak je přijímaná?

R: Jo, jo.

T: A jak se Vám zdá, že ona sama sebe vnímá?

R: No, myslím si, že letos hrozně jakoby pookřála, protože ještě do loňska sem chodila její sestra a myslím si, že to pro ni nebylo úplně dobře.

T: Jako kvůli nějakému jako srovnávání?

R: Nemyslím si. Myslím, že to měla ona, že tady měla tu straší sestru a letos mi přijde, protože v první třídě má bratra a ta sestra už je na gymnáziu, že tak jako celkově vnitřně povyrostla. Že ona je tady ta, která za to zodpovídá a tak. Nevím no. Takhle mi to prostě přijde.

T: Hm, hm. Máte pocit, že se Aničky potřeby nějak liší od potřeb ostatních dětí? Pokud ano, tak v čem?

R: Ne. Ona právě vůbec jako nezapadá do těch kolonek, když jsme se školili u Fořtíků, že by měla nějaký jakoby že by v něčem selhávala, že to je na úkor něčeho. Ona právě tímhle je jako hrozně netypická. Nikdy jsem si nevšimla, že by měla problém mezi dětma. To třeba, mně u ní u toho intelektu, to jsem jako věděla, že je velmi šikovná, ale ono někdy v té první třídě ty holčičky hrozně klamou tím, že jsou pečlivý a chvíli to trvá, než vlastně se zorientujete, co je nadání a co je ta pečlivost. Protože vůbec, že jo, ta první třída, učeť se ty písnička a tohle všechno, tak je někdy jako těžký to diagnostikovat obzvláště, když to dítě nikde nevyčníká ve špatným slova smyslu, jo. A vlastně tím, jak ona byla pak taková pasivní, ale to mělo takový vlny, tak jsem hledala proč to tak je a pak vlastně jsme s těma rodičema došli k tomu, co jsem říkala. Ale jinak neměla žádný problémy. Žádný prostě. Ona jako všude kam jde do kroužku, to je nesmírně tvořivý děcko. Ona opravdu, a to je jedno, jestli chodí na výtvarku, do tanečků... Ona je všude tvořivá. Všude je prostě tvořivá a je ráda.

T: Hm. A jakým způsobem pomáháte Aničce naplňovat její potřeby, aby se mohla dál rozvíjet?

R: No, právě to, co jsem už říkala, že se snažím, aby ta práce nebyla jenom primárně ta školní. Snažím se, když je nějaká soutěž, tak ji tam poslat. To jsou soutěže ve čtenářské gramotnosti. Teď byla na matematický olympiádě, byť tam nepatří, protože je to až od pátý třídy, tak oni tam byli už dva roky nazpátek. Když jsou právě tyhle soutěže, tak je do nich posíláme, děláme teda ty kola ve škole... Další věc je teda, že každý týden dostává nadstandardní práci, kde teda si připravuju práci z různých publikací. Teď teda mají novou publikaci Čtení s porozuměním z jednoho nakladatelství, kde jsem si všimla, že prostě i ty hodně těžký úkoly jí dělají jako dobře, že dokonce tam odhalila i chybičku, takže spíš je to jako v tomhle. A případně potom my třeba děláme Den rodin nebo třeba připravujeme něco, tak tam já ji můžu, tam jsou pro ni ty výzvy, že ona může být ten, kdo tvoří. Že ona je ten, kdo je spoluautor. Podílil se na tom. Dokáže to i přenést na ty děti, jo, že dokáže pak s tou skupinkou to natrénovat a tak.

T: Hm. Jak jsem se ptala, jakým způsobem se okolí vztahuje k Aničce, tak by mě ještě zajímalo, jak se Anička vztahuje k tomu okolí. Ať už k učitelům nebo ke spolužákům, celkově k tomu dění ve škole.

R: Já znovu zopakuju, že Anička je naprosto bezproblémový dítě. Ona se chová slušně k učitelům, je empatická k dětem a není taková, že by si nechala všechno líbit, ale řeší všechno v takovém klidu, jo. Umí si prostě o ty potřeby říct.

T: I s nějakým emočním odstupem jako?

R: No, my třeba hodně, když se něco stane, protože tohle je klukovská třída a jsou to takový osobnosti, takže když se něco stane, tak od první třídy jako vedu děti k tomu, že netrestáme, když něco řeknou, ale snažíme se to jako rozuzlit, proč se to stalo. V podstatě třeba to, co se některý děti musej učit, že by se teď měl odprostit od toho „je to můj kamarád“ a měl by říct pravdu. Tak tohle ona má. Ona prostě dokáže říct i třeba kamarádce říct, hele, ale já jsem viděla, že ty si mu tu čepici dávala dolů, jo, ale není to ve zlým, jo. Ona prostě dokáže tohle oddělit – teď se řeší tahle vážná situace a je potřeba mluvit pravdu.

T: Hm, hm. A dokázala byste říct, jak se ve školním prostředí projevuje její vnímavost, emocionalita a svědomí? Jsou to takové tři složky, který se v souvislosti s nadaným dítětem hodně řeší...

R: Jako u tý Aničky myslíte?

T: Jo, jo. Konkrétně u ní.

R: Vnímavost jste říkala...

T: Vnímavost, emocionalita a svědomí. Tak o tý emocionalitě jsme se bavily teďka...

R: Hm... Já bych řekla, že to je všechno, co jsem teď říkala, jo, že ona právě to svědomí... Ono to je těžký, že jo. Na to by musela odpovědět ta Anička, jak třeba nějak niterně tohle všechno cítí, ale mně přijde, že ona opravdu je taková ehm... Jako Mírek Dušín, jo, že to prostě tak jako v sobě má a ona opravdu hm... Nevím no. Vnímavá je ke všemu. To ještě teda u ní musím říct, že teď třeba ve vlastivědě máme dějiny a na ní je často vidět, jak úplně nasává ty věci, ale nikdy nestřílí od boku. A to je pro ni dost typický, že neříká věci, o kterých předem ví, že jsou nesmysl anebo, že by si jen tak jako tipla. To má i ten Jonáš. Oni, když se zúčastňují ty soutěže nebo těch věcí, tak ty věci, který dělají, tak dělají i s tím vědomím, že to je dobře.

T: Jako že to je už jistota, že nebudou střílet od boku, hm. A ještě se zeptám, třeba při známkování, hodnotíte ji stejně jako ostatní děti nebo si třeba říkáte, že víte, že je šikovná, tak že byste na ni měla přísnější metr?

R: Ne. Já mám nastavenou klasifikaci a to, co se týká hodnocení ve třídě – diktátům, školních prací, prověrek – tak jí hodnotím úplně stejně, jako ostatní děti. Ale většinou se snažím, ne teda při každý činnosti, ale dejme tomu v těch prověrkách, se snažím těmhle dětem, to nejsou jenom tyhle tři, protože jsou děti, který třeba mají obrovský znalosti jako v těch dějinách nebo mají obrovský znalosti v zoologii, tak se snažím, aby mohly tyhle svoje znalosti nějakým způsobem prezentovat. Tak dávám bonusový nějaký úkoly nebo si vymyslím něco navíc nebo můžou třeba zpracovat nějaký téma, kde vlastně ona si udělá tu prověrku, kterou samozřejmě má hotovou mnohem rychleji, než ten průměr nebo až ten menší podprůměr tý třídy, a pak jim dám jako nějakou úlohu – oni tomu říkají bonus. Ty bonusy dávám i třeba v matematice, protože oni se na to často ptají, jestli bude bonusová úloha, takže mají většinou osm příkladů různých a pak chtějí nějaký bonus a tam se prostě nebojím jít do záporných čísel, do takových jako hříček se slovíčkama, kde musí fakt jako poslouchat, co chci, a to je strašně baví. A to se teda Anička ptá, jestli bude bonus, protože třeba se stane, že dvakrát není, jo, že třeba nepřipravím ho, protože taky nechci dávat bonus sečí dvě nejmenší čísla. Ten bonus většinou vyřeší jedno nebo dvě děti.

T: A to její pracovní tempo se už jako zlepšilo?

R: Je v pořádku, úplně. Jo. A v podstatě vlastně od toho rozhovoru rodičů to není jako vůbec k řešení, jo, protože si to tak jako dokážu zvládnout v té třídě, že už vím, že nemám čekat tak dlouho, tak že třeba se mrknu, co se děje, jo, snažím se udělat nějakou motivaci a je to v pořádku jako.

T: Hm. Tak já myslím, že z těch otázek, co jsem měla připravené, tak že jsme prošly všechny. Napadá Vás ještě něco k Aničce, co byste chtěla dodat? Je třeba ještě něco, co nezaznělo?

R: To nevím. Já si myslím, že asi všechno.

Příloha č.3: Rozhovor se skupinou č.3

1) Rozhovor s dítětem

T: Tak, mám připravených pár otázek pro rozhovor, ale kdyby tě napadalo něco, nebo mě bude třeba něco napadat, tak se budu doptávat a uvidíme, jak nám to půjde. Tématem mojí diplomové práce je teda Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele. Zeptám se teda na první otázku... Vnímáš, že jsi jiná, než tvoji spolužáci a pokud ano, tak v čem?

R: Hm... Tak ona nás tam je ve třídě většina takových, který... No, takže o moc ne, ale třeba... Asi moc ne.

T: Takže tam rozdíl nevnímáš a myslíš si, že ses stejná jako spolužáci?

R: No, jako někteří.

T: A v čem si myslíš, je to teda trochu jiný nebo teda s těma ostatníma?

R: Že jakoby to něco líp pochopím nebo rychlejc...

T: Jako snáz třeba?

R: Jo.

T: Hm.

R: A že si to k tomu dokážu jako třeba tak domyslet.

T: Hm, hm. No a všimla sis toho už třeba dřív, jako že je to třeba jiný nebo sis to uvědomila víc až po tom, co jste byli v poradně nebo teda během toho testování ve škole?

R: Hm, ve školce, když jsem tam už četla a psala a ostatní ne, tak tam jsem si toho všimla.

T: No a kdybys mi řekla, co podle tebe znamená nadaný dítě – jak to slovo vnímáš?

R: Hm, že jakoby něco...

T: Zkus to popsat svýma slovy.

R: Že něco pochopí rychlejc, a že mu to třeba jde líp než někomu jinému.

T: A vnímáš sama sebe jako nadanou?

R: Asi jo, trochu.

T: Asi trochu jo. No, a kdybys mi o sobě mohla něco říct, jaká seš, co máš třeba ráda, jak sama sebe vnímáš...

R: Jsem hodně... Strašně ráda vyrábím všechno možný a kreslím. A jsem hodně soutěživá, strašně ráda soutěžím a vyhrávám. Jaká vlastně jsem... Jinak asi nic.

T: Zkus mi ještě povědět, co tě ještě baví. Ať už třeba ve škole – jaký předměty tě baví, jak zase moc ne - nebo mimo školu.

R: Baví mě hodně matika a i výtvarka a pracovky. To mě hodně baví. A nebaví mě moc vlastivěda a přírodověda.

T: A proč?

R: Protože jakoby hm... Že se musíme naučit přímo nějaké informace a zapamatovat si to, ale v té maticce se to dá jakoby logicky vypočítat a vymyslet.

T: Takže tě nebaví se ty informace pak učit doma?

R: Ne.

T: A učíš se někdy?

R: Hm, někdy jo. Když jako fakt vím, že něco hodně neumím.

T: A učíš se nějak dopředu nebo to děláš na poslední chvíli?

R: Spíš na poslední chvíli (smích).

T: Funguje to, zapamatuješ si to rychle?

R: Jo, většinou jo.

T: Jo? A třeba ve škole, když se ti třeba něco nepovede, tak máš chuť si to opravit nebo je to, že si spíše řekneš no jo no, že se nic neděje a že o nic nejde?

R: Spíše si to nechci opravovat. Spíše si potom tím víc pamatuju, co jsem udělala špatně a pamatuju si, že to takhle nemám udělat příště.

T: Takže příště pak už víš, jak to dělat nemáš.

R: No, většinou.

T: Hm. A když se ti teda něco nepovede, tak je to že tě to od toho odradí nebo naopak...? Že bys o to víc zamakala a zkoušela to znova, aby to pak už vyšlo.

R: Hm... Spíš abych to pak zkusila znova.

T: Jasně. No a jak si myslíš, že tě vnímá tvoje okolí? Tvoji spolužáci, učitelé, doma, kamarádi...

R: Spolužáci si myslím, že mě vnímají, že jsem taková chytrá a šikovná.

T: A takhle to bylo vždycky nebo až po tom, co jste byli v poradně a potvrdilo se tvoje nadání?

R: Vždycky. Už v tý školce to pořád říkali. A vždycky já já Terezko přečteš mi tohle, co to znamená a vždycky se mě takhle ptali třeba.

T: Si jim četla pohádky před spaním jo?(smích)

R: Myslím, že někdy jo.

T: A bylo ti to příjemný, že ti tohle říkali nebo ti to někdy vadilo?

R: Jo, hodně mě to bavilo, že můžu těm ostatním něco ukázat, co umím nebo tak.

T: A teďka v tý škole, když ti teda říkají, že jsi teda chytrá, tak je ti to příjemný nebo někdy už je to spíš na obtíž?

R: No, jako je mi to příjemný, ale někdy mi je to až nepříjemný, že mi to pořád říkají, protože si třeba nemyslím, že jsem až tak moc chytrá, jak mi říkají.

T: Říkáš jim na to něco třeba?

R: Většinou spíš poděkuju, ale řeknu na to, že si nemyslím, že jsem až tak moc chytrá.

T: Poděkuješ.

R: (vsuvka od maminky sedící vedle Terezky) Já jsem si ještě vzpomněla s tou školkou, jak říkala, že dětem četla a takhle, tak v tomhle tom věku, jako na začátku tý školy, ona byla jako hrozně soucitná. To už jakoby teďka přestalo, jak jde do puberty a to, ale dřív byla hrozně soucitná, s každým. Že chtěla každému furt jako pomáhat a zvířátka pohladit, taková soucitná byla. Teďka už ne tolik, ale vzpomněla jsem si na to s tím čtením v tý školce no.

(reakce dítěte na výpověď matky): Když se třeba ve škole někomu něco stane, tak za ním přijdu a zeptám se ho, co se mu stalo a řeknu mu, ať z toho není třeba smutnej. Dneska jsem to zrovna udělala.

T: No vidíš to, to je hezký od tebe. A když ti teda řekli v tý poradně, že jsi nadaná, tak co to s tebou dělalo, jaký to pro tebe bylo?

R: Stejný, jenom se to potvrdilo.

T: Takže to bylo jenom potvrzení, černý na bílým toho, co si tušila už předtím?

R: No, jo.

T: A přijde ti, že ti to třeba nějak zvýšilo sebevědomí?

R: Možná trochu.

T: Máš pocit, že toho někdy třeba trochu zneužíváš nebo ne?

R: Ne. To ne.

T: A přijde ti, že to, na co máš, využíváš dostatečně?

R: Mohla bych určitě víc.

T: V čem třeba?

R: Mohla bych se tomu jako víc věnovat.

T: A čemu konkrétně myslíš?

R: Eee... Třeba... Že bych víc jakoby dělala to učení.

T: Jako že by ses o to víc zajímala?

R: Jo, že bych se o to víc zajímala, že bych se třeba učila něco, co ještě neumím.

T: Hm, hm. No a ve škole si teda říkala, že tě baví ta výtvarka, matika...

R: A pracovky.

T: Jo a pracovky. To je teda něco jako výtvarka jo?

R: No.

T: Jo. Říkala si teda, že ten přírodopis tě moc nebaví.... Ale byla si na nějakém tom ekologickém táboře...

R: No, přírodopis mě docela baví, ale vlastivěda mě moc nebaví. Teďka když děláme...

T: Kvůli tomu, že se na to musíš učit?

R: Hm, celkově mě to jako moc nezajímá. V tý přírodovědě, tam mě to ještě zajímá, tam teď děláme vesmír. To se mi líbí, jak se učíme o tom vesmíru, ale nebaví mě, že si musíme psát ty dlouhý výpisky z toho, a že

se to musíme všechno naučit. A v tý vlastivědě, tam mě to nebaví ještě víc, protože děláme Českou republiku a říkáme si úplně všechno o to daným místě a já si třeba nepamatuju, kolik měří nějaká hora.

T: Zdá se ti to zbytečný vědět tuhle informaci?

R: U něčeho jo.

T: A proč se ti zdá, že je to zbytečný vědět?

R: Hm... Asi že nevím, k čemu bych to využila.

T: Jako že si to můžeš někde dohledat a nemusíš si to teda pamatovat nebo jak?

R: No.

T: Jasný. A jaký máš známky ve škole?

R: Většinou samý jedničky. Občas dvojku.

T: Ještě mi řekni, dostáváš stejnou práci jako tvoji spolužáci nebo...?

R: Eee... Jo, akorát, když to jako dodělám, tak dostanu ještě něco dalšího jinýho. Třeba že dostanu ještě k tomu vypočítat něco dalšího z té úlohy.

T: A baví tě to? Máš pocit, že je to k něčemu dobrý?

R: Jo, že se v tom jako trochu zlepšuju.

T: A vysvětluješ třeba někdy něco spolužákům, když něco nevědí nebo něčemu nerozumí, že bys jim to vysvětlovala, když ty to chápeš?

R: Někdy jo.

T: Baví tě to?

R: Jo.

T: Ještě mi řekni, máš ve škole nějaký kamarády nebo jsi raději sama?

R: Mám ve škole hodně kamarádů.

T: To je fajn. A když si byla diagnostikovaná v poradně, tak se potom něco změnilo? Tak paní učitelka to věděla...

R: Ve škole jsem občas dělala víc ještě něco dalšího, že třeba paní učitelka, když jsme měli ještě tu první učitelku, tak ta třeba si pro mě ještě něco připravila, že přímo pro mě už předem, že mi to dá, až něco udělám.

T: Jasně. Já to spíš myslela v tom přístupu k tobě. Jako jestli třeba ty spolužáci se pak začali chovat nějak jinak nebo ty učitelé...

R: Ne. To ne. Přišlo mi to jakoby stejný.

T: Hm. No a co třeba doma, když se zjistilo, že jsi nadaná?

R: Mamka měla radost.

(vsuvka od maminky sedící vedle Terežky) My jsme byli překvapený tím číslem z Mensy, tak jsme byli jako fakt překvapený. Spíš taková pýcha. Byli jsme pyšný na ni.

T: Když jste byli potom ještě testovaný v poradně, byl tam rozdíl v tom výsledku mezi číslem z Mensy a z poradny nebo to bylo stejný?

R: (výpověď matky sedící vedle Terežky) My jsme dostali z Mensy, u takhle malejch dětí není číslo, ale je percentil. Jakoby kolik procent dětí nechala za sebou. A ona ten percentil měla sto, tak to byl právě takovej šok. Jako ty jo, ty jsi fakt dobrá jo. A pak vlastně v poradně říkala paní, že je někde mezi sto čtyřiceti dvěma a sto padesáti.

T: Takže to už je v tom pásmu výjimečně vysokého nadání. No, ptám se na to proto, že se to často mezi Mensou a měřením v poradně často liší právě. Že ty testy, co používají v rámci testování v Mense neměří třeba tak přesně, jako test, kterým se pak měří v poradně.

R: (výpověď matky sedící vedle Terežky) No, my jsme z Mensy dostali právě ten percentil, že jsme nedostali číslo.

(Terežka doplňuje): No a z poradny jsem taky dostala ten percentil k tomu ještě a tam to bylo nějakých devadesát devět celá sedm nebo něco takovýho.

(matka): Jo, tam to bylo na ty oblasti, to bylo asi devět oblastí, to byl test nějakýho chlapa, nevím. A to bylo devět oblastí a ona měla všechny jakože devadesát devět celých sedm, devadesát devět celých tři, devadesát devět celých osm a prostě průměr byl devadesát devět celých sedm.

T: A to bylo ve třetí třídě teda?

R (matka): Jo, na konci třetí třídě, nějak o prázdninách, mezi třetí a čtvrtou třídou.

T: A to si mi teda Terezko říkala, že s tebou pak začali v té škole pracovat trochu jinak, vid'? Po tom, co si byla v té poradně. A předtím, než si tam ještě byla, tak si třeba dostávala taky takhle nějakou práci?

R: Jo, někdy jo. Když jsem měla třeba něco o hodně dřív, tak paní učitelka mi řekla, ať udělám ještě tohle třeba.

T: Hm, tak jo. Napadá tě třeba ještě něco, co bys mi k tomu chtěla ještě říct třeba?

R: Asi ne.

T: Asi ne. Dobře, tak já ti moc děkuju.

R (matka doplnění): Ještě jsem chtěla říct, že mě tak napadlo, že za tu dobu, co Tereška chodí do školy, se mi stalo asi třikrát, že rodiče spolužáků mi jako do očí řekli jakoby, že byli nepřijemný vyloženě kvůli tomu. Dokonce jedna maminka mi řekla, takovou tu poznámku ve stylu no to jsou ty prominentní děti a takhle jo.

T: A to bylo jako na schůzkách?

R: Ne, my se vidáme jakoby, protože ty děti spolu choděj od tří let už do třídy, protože spolu chodili do školky, pak spolu začali chodit do školy, takže se známe dlouho, takže je to i jako člověk, se kterým jdu i vyloženě na kafe a prostě jako takhle se mi to třikrát fakt stalo už tohle to. Že prostě takováhle hnusná poznámka vyloženě jenom proto, že mám chytrý dítě. Taková rej pavá no.

T: A to dítě té daný maminky není na tom nějak dobře?

R: No, takovej dvojkař trojkař.

T: Takže jako taková závist...?

R: No, možná, ale zas já vždycky říkám, že ty děti jsou nadaný a ona je nadaná třeba na sport třeba jo. Nemusej být nadaný všichni jako na všechno jo.

T: A jak jste na tyhle poznámky třeba pak reagovala?

R: No nijak.

T: Spíš pak třeba zpětně Vám to bylo líto?

R: Zamrzelo mě to jako určitě už v tu chvíli, ale já nejdu do takovýhle konfrontace jo, s takovýmhle člověkem. Nemám proč, že jo. Co se s ní budu hádat...

2) Rozhovor s rodičem

T: Tak, snad nám to tady všechno běží. Téma práce je teda Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele. Mám připravených pár otázek, které Vám chci položit, ale uvidíme, třeba nás obě napadne pak ještě něco jiného k tomu, a že se dostaneme i k jiným tématům. Já se Vás budu ještě různě doptávat anebo zase napadne Vás něco, takže uvidíme zkrátka, jak to bude probíhat.

R: Jo, dobře.

T: Nejdřív bych se teda zeptala, kdy jste si všimla, jestli máte třeba porovnání se sourozenci Terešky, s vrstevníky nebo s někým z rodiny, že by mohla být Tereška nadaná a v čem se to projevovalo...

R: Sourozence nemá, je jedináček. No, začala vlastně hrozně brzo mluvit, už v půl roce začala mluvit, takže tam jsme si říkali, tak je jako rychlejší na hlavičku, protože třeba pohybově byla zase trochu pomalejší - chodit začala až ve čtrnácti měsících, takže tam. Ale to nebylo, že bychom viděli nadání. Jenom jsme si říkali, že je rychlejší na hlavičku a pomalejší na tu motoriku. Hm, potom vlastně takovej zásadní zlom byl v posledním ročníku ve školce, v předposledním vlastně, kdy šla poprvé k zápisu, protože je narozená v září, takže jsme byli dvakrát. Takže když šla poprvé k zápisu, tak vlastně to byl někde únor a my jsme přemýšleli, jestli jí dát opravdu už od toho září do školy, protože je v půlce, tak jestli jo nebo ne a pak nám to vlastně paní učitelka ze školky vymluvila, že by přišla o ty kamarády ze školky, který budou vlastně pokračovat, takže šla normálně v tom roce, ve kterým měla do školy, takže nemá odklad. Ale proto, že je narozená v září, tak je vlastně o něco starší než ty děti. Ale prostě ze zákona nemohla jít do školy, ale kdybychom jakoby požádali poradnu o vyjádření, tak by mohla jakoby jít dřív do školy. No, a právě po tom prvním zápisu se nám stalo, že jsme říkali, tak dobrý, je ještě taková dětská, ještě toho moc neuměla, tak jsme si říkali, tak dobrý, necháme ji na ten rok, na kterej má jít. No a ona měsíc po tom zápisu začala číst, zničehonic nám začala číst v knížce prostě celý slova. Ani jsme to nijak zásadně netrénovali... Jenom jsem se prostě zeptala, co je třeba tohle za písmenko. Pak přišla s tím, že umí celou abecedu vyjmenovat. Tak jsem se jí ptala, jak se to jako naučila, a tak mi říkala, že mají ve školce takovej vláček a tam měli všechny ty písmenka napsaný, a že takhle z tohodle se to naučila. No, a pak během měsíce začala číst celý knížky

no. Jakože celá slova a hrozně rychle začala číst úplně plynule, takže podle tohohle jsem si začala říkat, že bude teda asi trochu chytřejší.

T: A teď je teda v pátý třídě? No, takže jste si jejího nadání všimli už ve školce, ale k té diagnostice došlo později nebo...?

R: V pátý třídě je no. Jojo, v pátý třídě je teď. No, na tu diagnostiku nás navedla paní učitelka třídni jejich v té době, když byla asi ve třetí třídě. Tak vlastně pan ředitel ve škole oslovil všechny třídni učitele ve škole, že by zavolal na testování do školy Mensu. Oni měla teda vytipovat každé v té své třídě koho by na to testování poslali, no a nás teda oslovila paní učitelka, abysme ji zkusili na ty testy poslat.

T: Aha aha. Takže když jste si všimli, třeba už v té první třídě nebo i dřív, že by mohla být nějak nadaná, tak Vás nenapadlo jít s ní do poradny a nechat ji nějak otestovat?

R: Eeee, ne, protože Terežka nás jako žádala, my máme doma jako dost takovej demokratickej přístup, a Terežka nás žádala, že si nepřeje, aby to paní učitelka věděla. Takže jsme jí do toho nezasahovali, nezasahovali jsme vůbec paní učitelce do výuky, že bysme ji třeba nějak žádali, aby Terežka četla třeba něco jinýho... Terežka nás požádala, že paní učitelka to nemá vědět, že už umí číst. Takže my jsme doma skutečně četli ty domácí úkoly l-e-s a tímhle stylem, přitom ona to uměla přečíst jak nic. Ale paní učitelka nám řekla, že to máme přečíst takhle, tak to četla takhle.

T: No jo. No a takže říkáte, že hlavně v tom dřívějším čtení se to projevovalo?

R: No, v tom čtení a i v té mluvě. Že hrozně brzo začala mluvit už v celejch větách, a i jakoby slova, který používala. Že měla velkou slovní zásobu a dá se říct, že i hry, který ji zajímaly. Hodně chtěla třeba takový ty logický hry a tak.

T: Takže jste spíše v té verbální složce intelektu na tom výš?

R: No, i logika... Ale i v té muzice. Že třeba v pěti letech začala chodit na klavír, že hrozně chtěla začít chodit na hudební nástroj, vlastně ještě v té školce.

T: A třeba ve škole to má tak, že jí jdou všechny předměty nebo má nějaký, že by v něm nějak pokulhávala?

R: Má to tak, že jí jde všechno. Jako z přírodovědy a vlastivědy má dvojky, takže dostala dvě dvojky.

T: No a kdybyste mohla Terežku nějak charakterizovat... Jaká je, co má ráda, co naopak nemá ráda... Jaká je třeba i po emoční složce, jak zvládá nějaký situace... Jak byste ji mohla charakterizovat?

R: Hm... Dost si myslím, že je jako uzavřená, jo, že je taková, že hmm.... Nedává emoce úplně jako navenek najevo, to jako stoprocentně. Hlavně třeba radost. Vytáhnou z ní nějakou pozitivní emoci je fakt jako těžký. Eeee, nooo, baví ji vlastně všechno kreativní. Maluje, něco pořád slepuje, vyrábí, stříhá, teď pořád slizy, pořád zkoumá, co by do toho přidala a tak. Dřív ji zajímala hodně příroda - třeba kameny ji zajímaly s dědou, ani tak jako o zvířatech, ale spíš tak jako o přírodě obecně. Že třeba chtěla vědět já nevím, co je třeba ve vesmíru a tak.

T: A to bylo teda už v nějakém útlejším věku?

R: To už bylo ve škole. To už bylo na začátku školního roku. No, v první třídě chtěla bejt mineraložka. Tak tam si ty kameny jako pamatuju. No a teďka... Určitě jako není hrrr do sportu, to ne, ale třeba na začátku té základní školy, tak chtěla chodit na atletiku. Chtěla tak jako všechno vyzkoušet. A vlastně od začátku je taková, že třeba i ty kroužky, chce všechno zkusit. Jo, že tam by chtěla chodit na kroužek, tam by chtěla chodit na angličtinu a na modeláře... Chodila na aerobik...

T: A vydrží u toho nebo je to tak, že se tím nasytí, pozná to a pak jde od toho pryč a chce zase poznávat něco dalšího?

R: No, to ani ne. Spíš jakoby.... Dost jsme měli smůlu, že ty kroužky skončily dost jako samy od sebe. Chodila třeba na mažoretky a paní učitelka skončila smlouvu ve škole, takže na mažoretky už nechodila... Tak si zase našla tancování... A u toho se teda drží. No a jediný, u čeho ji držíme my, je teda ten klavír. Toho by už jako chtěla nechat, ale my ji jako zase nenecháme, protože jakoby jsme oba vždycky hráli na hudební nástroje, takže víme, že se to vyplatí u toho vydržet. No a takovou jako širokou škálu zájmů má no prostě. Chtěla by od všeho vyzkoušet.

T: No, tak to je hezký. A je třeba něco, co vidíte, že se jí to jako vyloženě nedaří, nebo že když se jí to nedaří, tak že do toho nechce jít nebo naopak ji to jako motivuje to pokouřit...?

R: Hm.... Třeba v tom kreslení zažívá jako takový momenty, že to nebudu kreslit, protože to neumím, jo. A jako i třeba jsme koupili nějaký knížky nebo říkám, ať koukne na youtúbko, jak se to kreslí a tak, tak to nechce někdy vyzkoušet a tak. Takový to, to neumím, tak to nebudu kreslit a v tom sportu, přesto, že nedosahuje nějakých výsledků, tak sportuje ráda jako.

T: A na jaký chodí teda teď sporty?

R: Nechodí na žádný sporty. Chodí jenom tancovat. Chodila na tu atletiku, když byla malá a na mažoretky a teď chodí do ZUŠky do tanečního oboru. Ale tak ve škole. Třeba cestou sem mi říkala, že dnes běhali ve škole sprinty, a že ji to hrozně bavilo, měla osm vteřin.

T: Teda, to je dobrá. Často se říká, že nadané děti jsou citlivější, co se týče senzitivity... jako na pachy nebo že jim vadí nějaká látka z oblečení nebo tak. Je něco takového u Terezy třeba, pozorujete něco u ní takového? Ale samozřejmě to není u všech.

R: Hm, to se mi nezdá, že bych něco takového pozorovala. Možná něco jo, ale nic, co by mi hned jako vytanulo. To asi ne no.

T: Hm, hm. Tak jasně, je to individuální. No a jak si myslíte, nebo jak se Vám zdá, že se Tereza vnímá, jak ona sama sebe vnímá?

R: Hm.... To je těžký. Jak vnímá sama sebe... No, rozhodně má vysoký sebevědomí.

T: A to si myslíte, že měla i předtím, než byla diagnostikovaná nebo že k tomu nárůstu sebevědomí mohlo dojít i díky tý diagnostice?

R: Možná zvýšení, ale uvědomovala si to už i předtím, protože jakoby viděla, že třeba v té třídě je rychlejší. Pořád jí to paní učitelka říkala, že je rychlejší, a i v okolí. Jako jééé, ty jsi chytrá, jak to víš všechno tohle... A tak si jako myslím, že si toho dost cení, že to sebevědomí má vysoký. Neváhá o tom mluvit jako a má teda jako supr štěstí na kolektiv ve třídě, že tam nemluví o nikom, kdo by ji tak jako srážel, že je ta šprtka a má pořád ty jedničky a takhle... Tak to tam jako nezažívá nebo aspoň o tom nemluví.

T: Hm, hm. A kdybych se teda zeptala, jak Vy vnímáte nadání, co to podle Vás je?

R: Nooo, já jsem si vždycky představovala nadání, jakože zaměřenější určitě než třeba v Terezy případě.

T: Myslíte jako třeba na jednu konkrétní věc?

R: Jo, na nějakou konkrétní věc nebo činnost jakoby no nebo na nějakou konkrétní oblast. Jakože třeba nadání na matematiku, nadání na sport, nadání na hudbu a u ní je to takový jakoby... Vlastně proto jsme šli do té poradny, že jsem říkala, tak dobrý jako supr, víme, že percentil sto a co jako s tím. Takže jsem vlastně zkoumala, co a jak a říkám, tak dobrý, tak zajdeme do té poradny a zjistíme na co má to nadání. Tam nám vlastně paní řekla, že na všechno.

T: Takže intelekt jí byl snímáný v té Mense, nebo teda ve škole skrz Mensu a potom...

R: IQ sejmula Mensa a potom my jsme se objednali do poradny na základě toho výsledku z Mensy...

T: Abyste si to nějak dopotvrdili teda nebo abyste věděli co teda s tím...?

R: Hm, to ne, to spíše jako opravdu kvůli tomu, na co je teda to zaměření toho nadání...

T: Hm, hm, abyste se tomu jako mohli víc věnovat...

R: No a ona tam prošla nějakým testem. Byla tam celý odpoledne a vlastně jí vyšly nadprůměrný a vysoce nadprůměrný, a já nevím co ještě všechno, všechny ty oblasti. Takže tu odpověď mi to vlastně nedalo, co jsem od toho čekala.

T: Tak ve finále možná dalo, že potřebuje rozvíjení jako ve všem.

R: (smích). No, což se jako rozvíjí ale dost těžko. Je to jako dost časově náročný.

T: To chápu. A po té diagnostice, myslíte, že se něco změnilo? Ať už v přístupu ze stany tý školy nebo vlastně i z Vašeho...

R: Ve škole stoprocentně, protože vlastně na základě té zprávy dostala individuální plán.

T: Co tam přímo bylo? Nějaká hodina navíc...?

R: Jo, má hodinu navíc v úterý a teď teda ještě dělají přípravu na přijímačky na gympl, protože se chystá na gympl, nebo teda chtěla by jít na gympl. Prostě chtěla by zkusit přijímačky, takže s paní učitelkou projížděj ty přijímačky a ve středu chodí na deskový hry, což je vlastně taky kroužek pro nadané děti. Tam ji to teda moc baví. To vždycky přijde s nějakou zajímavou hrou, co tam vždycky dělali. A nakoupili jim nějaký pracovní sešity, z těch pracovních listů něco dostává...Mají ve škole pana učitele, kterej má na starosti nadané děti ve škole na druhým stupni, ale dali mu teda i tyhle malý. No a ten je tak různě přihlašuje do těch olympiád a takhle, tak to je ve škole. No a doma, to jsme dostali v té poradně takovej seznam knížek a her a nápadů, co pořídit. Takže jsme domů koupili třeba Hejnýho matematiku. Tu já jsem znala sama ze školy. To se jí hrozně líbilo, takže jsem si říkala supr, to jsou vlastně přijímačky na gympl... Takže tu jsme vlastně dělali. No a na základě toho jsme koupili takový různý hry a knížky, co by ji tak mohlo zajímat.

T: No a co nějaký kroužky, který by byly třeba na rozvíjení...?

R: To ne. Kroužky necháváme jako vyložené na ní teď už, krom toho klavíru teda. Ten už je víc z naší strany.

T: *Aha, hm. Abych si to teda nějak shrnula... Takže to jsme se bavily, že Tereška to vnímá, že je nadaná, že to ví...*

R: Jo, jako uvědomuje si to. Tak za prvé byla u toho vyšetření, u toho sdělování těch výsledků, a i to s ní pak rozebírala paní učitelka ve škole. To teda nebyla tahle třídní učitelka, ale ta předchozí. Tak ta to s ní vlastně začala.

T: *A teď má teda rok novou paní učitelku?*

R: Od září. A to teda musím říct, že super, že ji zapojuje, že vidí, že to má rychle hotovo, tak ji zapojí, a i má připraveno něco jiného. Zapojuje tam ještě kamaráda ve třídě, spolužáka, že jim to dělá jako soutěž, aby to měli zajímavý a jako supr s nima pracuje.

T: *Hm, hm. To vědomí nadání jste teda říkala, že se projevuje hlavně v tom zvýšeným sebevědomím...?*

R: Přijde mi, že jo no. Jako nevím, jestli i v něčem jiným, ale v tomhle tom.

T: *A myslíte si, že využívá plně svůj potenciál?*

R: To rozhodně ne (smích). Ale zas jako nemyslím si, že bude nějaký intelektuál, to zase ne. Myslím si, že bude spíš jako takovej kreativec, že spíše půjde tímhle směrem. Působí to tak na mě zatím. Je fakt, že ten první stupeň ve škole je takovej jako nic moc ještě odborného nebo tak, co by ji mohlo zaujmout, ale zatím víc tíhne k tomu kreativnímu. Takže si myslím, že jako nebude... I když jako třeba má zájem i o chemii a o všechno možný tak uvidíme, kam ty cesty povedou.

T: *Jasný no. Takže uvažujete potom o gymnáziu?*

R: No, měla by zájem se dostat. Nechali jsme to na ní. S tím, že vlastně nebyl moc výběr tady u nás v okolí. Jeden gympl tady teď zrušili, který by byl úplně nejlepší, protože by ho měla nejbliž a pak je tady ten sportovní, což teda nevím, když není úplně zapálenej sportovec a ani není ani nějak výkonově... Jako rozhodně do nesportovní třídy by šla. Jako ne, že by byla všude poslední, ale určitě není zapálenej sportovec, že by si šla jako sama zaběhat, to ne.

T: *No a co se teda týče toho výkonu nebo třeba i stresu, jak to zvládá? Jako přesně, když je něco takového, co je na čas...*

R: No jako někdy třeba překvapivě, někdy to má tak, že jako opravdu stresuje a někdy je zase překvapivě v klidu. A právě to sebevědomí z ní mluví a říká, že doslova vždycky to je přece jasný, že to zvládnu.

T: *A nějaká třeba emočně náročná situace... Říkala jste, že je taková uzavřenější... Jak to řeší? Jako že se třeba víc stáhne do sebe nebo je výbušnější...?*

R: Ne, výbušná teda určitě není, to ne. Asi jsem ji nikdy neslyšela křičet. No, asi fakt ne. Ty jo, teď mě to až zarazilo, to je pravda no. Ona je taková hodně klidná no. Spíš se jako uzavře a nemluví.

T: *Aha. No a jaké má vztahy s nějakýma blízkýma kamarádama? Říkala jste, že je jedináček, tak třeba i s někým v rodině. Je spíše společenská nebo....*

R: No, v rodině vlastně nikoho moc nemáme. Její nejbližší bratranec, tak tomu je osmnáct a žádný další jakoby nemáme a toho vidíme tak jedou za rok. A co se týče kamarádů, tak vždycky byla společenská. Vždycky se bavila s každým a se všema jako vycházela. Když byla úplně malinká ve školce, tak měla problémy se začít bavit s cizíma dětma. To i dneska asi, když přijde na nověj kroužek nebo já nevím, když přišla před několika rokama na nověj kroužek, tak jí to, i pár měsíců bych řekla, trvá, než si tam ty kamarády udělá. Chvilí jí trvá, než si to tam okouká a pak se baví se všema a hezky. Asi jsem neslyšela nikdy, že by se s někým o něčem nějak zásadně pohádala. Ona prostě nekřičí. To mě teda úplně zarazilo tahle ta informace, že mi to tak jako došlo (smích).

T: *No, vidíte to (smích). To jsem se Vás teda ptala, že do poradny jste se dostali na základě tý Mensy a potom jste si to chtěli teda ještě...*

R: No, my jsme teda věděli zhruba co s tím, že teda rozvíjet trošku víc jako dopředu, trochu náročnějc třeba, ale chtěli jsme vědět, kterým směrem.

T: *Takže to jste dali Vy sami s manželem žádost o vyšetření do poradny?*

R: Jo, my sami no.

T: *Jo. To jsem se Vás teda taky už ptala ohledně toho, jak Vám poradna pak následně pomohla jak Terešku rozvíjet...*

R: No, tak jako obecně no.

T: *A hm... Po tý diagnostice jste říkala, že hlavně v tý škole se to teda změnilo, že...*

R: Tam se to změnilo. No, myslím si, že hodně s nástupem té nové paní učitelky. Protože oni měli v té čtvrté třídě paní učitelku, která v říjnu nebo v listopadu skončila, protože mají ve třídě dvě děti, kdy jedno má Asperger a druhý nevím, ale jsou to jako takový hodně agresivní děti, hlučný a tak, takže tam dělají v té třídě dost nepříjemnou atmosféru. No a paní učitelka to jako vyloženě nezvládla po těch třech letech s nima. Oni vlastně teda celý zbytek té čtvrté třídy měli tak různě suplovaný, asistentku a tak, takže ve čtvrté třídě se nedělo vůbec nic a vlastně až teď, jak nastoupila paní učitelka od září, tak ta s nima teda pěkně pracuje.

T: Říkáte, že s ní pěkně pracuje, jak to teda vypadá, jak s ní pracuje?

R: Tak, hodně ty olympiády, že jí nosí starší matematický olympiády. Hodně teda v matematice dělají, to je pravda. Dostane třeba během hodiny něco zjistit, něco najít, něco dětem vysvětlit jo. Nebo jí třeba pomáhá opravovat písemky. To už teda není úplně rozvoj, ale tak spíš taková pomoc prostě.

T: Jak jste říkala, že máte pocit, že svůj potenciál úplně nevyužívá, tak Vám připadá, že by ho teda mohlo využívat víc?

R: Mně by se třeba líbilo, kdyby ten čas, kterej tráví tak jako vyloženě flinkáním, fakt flinkáním.

T: A co je to flinkání?

R: No, pro mě je to flinkání to hnětení těch slizů, to je jako v hodinách na den. Na mě to tak působí, že vlastně veškerý volný čas tráví buď tímhle tím anebo kouká do telefonu. Snažím se jí to tak rozumně vysvětlit proč jako se mi to nelíbí a pořád jí to jako nedochází, že by se mi líbilo, i kdyby třeba jen malovala, prostě že by se snažila v něčem zlepšit. Takhle bych si to představovala. Že by si našla něco, co ji zaujme natolik, že by měla chuť no... Zatím ji zajímají jen ty slizy (smích). Dejme tomu, kdyby aspoň zkoumala, proč to tak je, že by se jako o to zajímala víc do hloubky třeba. Na mě to působí jako jen takový hňácání takhle.

T: Jasný. No a jste teda ráda, že došlo k té diagnostice? Že by to bylo jinak, kdyby se to nezjistilo?

R: To si nemyslím. Já si myslím, že bysme na to přišli třeba jen pozdějc jako no. Pro mě je to takový vzorec, že takhle jsem to měla já, když jsem byla malá. Nebavilo mě to na té základce, četla jsem, než jsem šla do školy, bylo to úplně stejný prostě no.

T: A vy jste teda taky nadaná?

R: Nejsem teda diagnostikovaná. To IQ mám změřený, ale nemám na to ten papír.

T: No, takovýhle lidi běhá spousta, že jsou nadaní, ale nedošlo k diagnostice.

R: Já to beru tak že, jako vím, že je to vyloženě klíšé jo, ale beru to tak, že mě to v té škole jako hrozně nebavilo a ta paní učitelka to opravdu řešila tím, že dobrý, tak udělej další cvičení. A tomu jsem chtěla jakoby předejít no.

T: No a tohle pak vede třeba k tomu, že to to dítě dělá třeba pomalejc, než aby mělo něco navíc...

R: To sice nešlo, já jsem pořád jela jak stroj ty další a další a další cvičení a nedalo mi to vůbec nic, protože jsem to prostě uměla. Tak tomuhle přesně jsem chtěla právě předejít. Proto jsme vlastně chtěli ten individuální plán.

T: Hm, hm. Říkala jste teda, že chodí na ten klavír, který jí moc nebaví, ale...?

R: (smích) Ale ona říká, že jí to baví, jen jí nebaví každý den cvičit.

T: Pak jste teda říkala, že jí baví to kreslení...

R: Tak tak. Tancování... To už vlastně chodí dlouho na to tancování. No, my jsme vlastně jako úplně na začátku, když jí bylo těch pět šest, prostě na tom přelomu, tak jsem jí říkala, ať si začne vybírat nějaký kroužky, třeba ten aerobik. Vždycky jsme říkali, nějaký pohybovej, nějaký kreativní a muziku. Chvíli chodila na balet, ale to byl úplně takovej ten pro miminka, tak tam se nám to nelíbilo, tam přestala chodit. Pak chodila na aerobik, tam říkala, že jí to moc nebaví, tam jsme ještě museli dojíždět. To jí bylo asi šest. Pak chodila docela dlouho na modeláře, to jí hodně bavilo. Teď chodí na ty deskový hry, to mají přímo ve škole. A v létě byla třeba dvakrát na příměstském ekologickém táboře, tam chtěla záměrně. Docela dlouho chodila i na mažoretky a tam by asi i zůstala, kdyby jako pokračovali, ale nepokračovali. Tak říkala, že by místo chtěla na ten taneční a na výtvarku. Ta je ale hrozně časově náročná. To je dvakrát tejdne tři hodiny a tam jí teda jako přijali a museli jsme to odmítnout, protože to by prostě nestíhala.

T: Hm, hm. A ještě mě napadlo... Komunikace se školou probíhá v pořádku? Máte pocit, že si nějak vyměňujete poznatky...?

R: To si úplně nemyslím. My se teda s paní učitelkou vidíme jenom na třídní schůzce. No, jako že bysme spolu nějak komunikovali... Jako u nás je komunikace přes tu Terezku. Ona mi to všechno, nebo všechno,

poví mi, co chce, co se v tý škole děje. Že si jako nepřipadám, že bych nevěděla, co s ní dělá. Terezka mi to jako vypráví no.

T: Ale kdyby byly třeba nějaký problémy, tak máte pocit, že by probíhala?

R: Jo, to jako stoprocentně. Určitě to jako nějak nevázne.

T: A jaký máte pocit, že se vztahuje škola, jako spolužáci a učitelé k Terezce? Myšleno jako jestli třeba právě ty učitelé se k ní chovají třeba nějak jinak...

R: Určitě. Podle toho vyprávění to na mě působí, že určitě. To ji třeba ředitel vyhlásí, že byla na nějaký olympiádě... Že vlastně jak jezdí po těch olympiádách, tak se stává, že ji znají i děti z úplně jiný třídy prostě jo. Ten ředitel to hrozně rád tyhle ty věci, takže on to vždycky vyhlašuje v těch rozhlasech. Takže oni vždycky přijdou a říkají, ty seš ta Terezka, jo? A ve třídě spíš jako, ty jo, ty seš dobrá Terezko. Spíš jako pochvalný. A od učitelů určitě. Někdy mě teda až jako zamrzí, to teda ne jako od lidí ze třídy, ale spíš jako moji známí. Takový to, že to je přece jasný, že bude první, že je jasný, že se dostane na ten gympl, že proč by se nedostala. Že jako někdy je to až takový jako nepříjemný no.

T: Hm, tomu rozumím.

R: Ani nevím, co to je, jestli jako tlak... Tlak asi ne. Někdy mi to trochu přijde jako podporování toho sebevědomí. Že mi přijde, že ho má až moc vysoký, že si až moc věří. Že nepřipouští, že by mohla udělat nějakou chybu a bojím se, až ta chyba fakt přijde, že ji to jako úplně složí.

T: Jasný. No, tak dobře. Z otázek, který jsem měla pro naše povídání, jsme se dostaly asi ke všemu. Napadá Vás ještě něco, co byste chtěla ještě dodat třeba na závěr, něco, co ještě nezaznělo? Třeba pak ještě něco vyvstane...

R: Je to dost jako finančně náročný. A časově.

T: No, tenhle názor už jsem od jedny maminky taky teda slyšela. Že je to jako finančně poměrně náročné takovéhle dítě...

R: Finančně a časově no. My jsme jako kroužky, i jsem teda třeba viděla, že ve čtvrtek v pátek je už hrozně unavená, tak jsem říkala ne prostě, míň. Nelze. Tak to no. Finančně a časově náročný to je. Finančně to není tak hrozný, že bychom to jako nedali, to ne, ale je fakt, že vyděláváme. Finančně kroužky, to jako jo, protože to je třeba šest sedm tisíc za půl roku. A když k tomu vezmu ještě to vybavení, tak to je ještě víc, že jo. No a časově to pro nás bylo hrozně náročný, dokud chodila, protože měla opravdu každé den, jak chtěla všechno zkoušet, a měla každé den a chtěla ještě na další dva jako. Takže chodila dvakrát v jeden den na nějaký kroužek.

T: Takže to bylo hodně jako z její iniciativy?

R: Jo jo jo. Nechávali jsme to na ní.

T: A vy jste ji teda museli brzdit?

R: Jo, to zkrouhnutí bylo vyložene z našeho popudu. Jako ne prostě, nejde to, musíš odpočívat. Tak to je tohle. A teď mi utekla ještě myšlenka... No, třeba si ještě vzpomenu. No má dost jako takový specifický požadavky. Že třeba přijde s jednou konkrétní věcí, takhle přesně to musí vypadat, musí to být přesně takhle tahle ta značka... Nějaká hra nebo právě na to malování. Tyhle konkrétní fixky třeba, štětcový konkrétní na něco třeba. Teď sháníme třeba vodovky akrylový, co nemůžu zjistit, od jaký jsou firmy... Takový ty bílý s těma vydávácíma čtverečkama... Jo a jako rozhovory jsou někdy, jako rodičovský rozhovory, jsou někdy hodně těžký, protože to potřebuje tak jako rozumně vysvětlit, proč to má dělat. Takže vždycky se musím zastavit, promyslet si co řeknu, třeba chci po tobě, aby sis pokaždý, když přijdeš ze školy udělala tohle a tohle, protože... Vždycky tam musí být to protože.

T: Takže takový to protože, protože jsem to řekla, tak to nefunguje (smích).

R: (smích) No, tak přesně to nefunguje. A má jako dost svou hlavu.

T: Jako že je tvrdohlavá?

R: To ani ne, ale spíše, že jí je to jedno, když to neudělá. Že nám to vadí, že to neudělala.

T: A cítíte teda podporu i v manželovi, že jste na to oba?

R: Jo, to jo. On šel dneska na koncert, tak proto nepřišel taky.

T: Tak jo, tak asi teda všechno a děkuju. Já to teda tady už vypnu.

R: Jo, asi jo.

3) Rozhovor s učitelkou

T: Tak Vy jste teda třídní učitelkou Terezky?

R: Ano. Letos první rok.

T: Hm, letos první rok... Takže téma mojí diplomové práce je Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele, takže se vlastně budeme spolu bavit o tom, jak ta Tereška funguje ve škole, jak ji vidíte Vy, jak to všechno probíhá... Mám tady připravených pár otázek a pak to budeme postupně nějak třeba doplňovat. Tak já se Vás zeptám, kdy jste si všimla, že je Tereška nadaná? Nebo jste to už věděla, když přišla k Vám?

R: No, já jsem totiž už loni učila pátou třídu a tam bych řekla, že jsem měla ještě nadanější děti, takže když jsem sem chodila suplovat, tak jsem si říkala, co všichni s tou Tereškou tak vyváděj, jestli to můžu takhle narovinu říkat. Takže jsem tam chodila suplovat a jako nikdy mi nepřišla... Jako opravdu jsem tomu nevěřila. Pak až letos, když jsem tam začala učit, tak jsem si všimla, že opravdu velice nadaná je v logickém uvažování. Takže logiku tu má úplně obdivuhodnou oproti ostatním dětem. Matika, tam dělá chyby občas, protože to je numerologie a tam si ona spíš nedá pozor, ne že to neumí... Ale jakmile se to týká čehokoli, co se týká logického uvažování, ať už to jsou slovní úlohy apod., tak v tom je prostě geniální. Na olympiádě, vlastně té logické, byla šestá, v tom kole celorepublikovém, no a jinak... Já nevím... Já ji beru jako parťáka. Ona je šikovná na všechno, takže to je takové fajn.

T: Takže máte pocit, že to má rozložený jako komplexně, že o není, že by vynikala jenom v něčem, jenom třeba v nějakém předmětu...

R: Ne ne ne, ona je šikovná na všechno vlastně. Vyniká teda v té matice a v té češtině měla problémy, teď už se ale zlepšila a má jedničky. Ne, prostě celkově. Chce dělat přijímací zkoušky na gymnázium a myslím, že je udělá.

T: Hm, hm. Takže když už nastupovala, tak byla identifikovaná jako nadána, jako k Vám do třídy?

R: Když ke mně do páté, tak už bylo no. Už má vlastně individuální vzdělávací plán.

T: Máte tedy pocit, že to není tak, že by měla teda jen jeden předmět nejoblíbenější? Spíš ji baví jako všechno?

R: Všechno. Ona má ráda, ať už to vezmete; výtvarku, hudebku, tělocvik, všechny předměty. Opravdu... Celkově jako učení ji prostě baví. Je šikovná.

T: A jaké jsou její studijní výsledky? Samé jedničky?

R: Samé jedničky.

T: Takže to není, že by někde třeba pokulhávala...

R: Ne ne. V té češtině měla pár dvojek, ale teď už je to lepší.

T: A když už je tedy diagnostikovaná v té poradně, tak měla jste třeba pocit, že se tam pak něco změnilo...Hmm, když jste ji viděla třeba dřív, nebo když jste ji konzultovala třeba s předchozí paní učitelkou co Terešku měla jako třídní...

R: Ne ne ne. Ona tam paní učitelka vlastně rok nebyla, takže se tam suplovalo, takže jsem vlastně neměla s kým konzultovat. A teď, když jsem tu Terešku... Já nevím, já myslím, že se nezměnilo vůbec nic. Já pro ně mám připravený, já tady mám vlastně ještě jednoho žáka, který je bych řekla vlastně stejně nadaný jako Tereška, takže pro ně mám přijímačky teď dělají. Takže si vždycky vezmou přijímačky a dělají navíc přijímačky na gympl, a když jsou s prací hotový daleko dřív než ostatní děti, tak jako ten čas dokážou využít tímto způsobem. A když jsme ještě nedělali přijímačky, tak mám spoustu pracovních listů, že si je berou a mám tam i logické slovní úlohy. Já nevím, prostě co je potřeba, tak podle toho jim to zrovna dávám. Takže já bych řekla, že se nezměnilo vůbec nic, že se to tak nějak rozvíjí jako celkově, že jo. Ta Tereška je opravdu studijní typ jako.

T: A zdá se Vám, že poradna nebo třeba i škola, vedení školy, Vám nějak pomáhá v podpoře Terezky nebo si to zpracováváte všechno sama? Dávají Vám nějaké studijní materiály?

R: Ne, sama.

T: Byla jste třeba na konzultaci v poradně za konzultantkou, která se zabývá nadanými dětma?

R: Ne, nebyla.

T: A nebyla možnost to využít nebo jste o to neměla zájem, nebo jak to bylo?

R: Ani mi nikdo nenabídl nikdo nic. Ale tak já myslím, že v dnešní době je na internetu už takových informací, že když člověk chce, tak si to najde a vlastně si to nastudujete. A Tereška není žádný

problematický dítě, to je naopak dítě, že když mu dáte nějakou práci navíc, tak je za to šťastný. Takže já s tím nemám problém vůbec, že bych potřebovala nějakou konzultaci nebo něco. To tady mám daleko horší děti, že jo.

T: Zdá se Vám, že by Terezku mohli tihle spolužáci třeba nějak brzdit?

R: Ne, nemám, nemám. Tak ona tu práci stíhá, takže když je hotová, tak si dělá svojí. Nebrzdí ji to určitě. Tady ta třída celkově není tak špatná, že by brzdila.

T: Jasný. No a kdybyste mohla Terezku nějak popsat? Jak byste ji popsala, jak ji vnímáte?

R: Hm... Jako inteligentní, ctizádostivou, milou, snaživou... Nevím, prostě takový perfektní dítě.

T: A jak si myslíte, že se ona sama vnímá?

R: Já si myslím, že stejně. Ona není nijak ušlápnutá, je sebevědomá bych řekla.

T: Jako že tedy zá své kvality myslíte?

R: Zná.

T: Hm, a je schopná na nich nějak pracovat...

R: Určitě. To uvidíte, až ji poznáte.

T: To jsem si právě říkala, že se těším, až to bude jako takové kompletní.

R: No určitě. Ona je hrozně příjemná holčička... Nebo už vlastně slečna skoro že jo.

T: A ty potřeby Terezky se teda určitě lišej v tom, že potřebuje tý práce víc, aby se nějak nenudila, když má hotovo...

R: Jo, dá se to tak říct. Při matematice hlavně teda. Tam je rychlejší, ale u ostatního normální. Tam jinde nejsou jako žádné rapidní rozdíly mezi ní a ostatními dětmi. Třeba víte co, ona má fenomenální paměť na básničky. Že když jsme připravovali besídku pro rodiče, tak ona sama se naučila básničku, která měla asi šest slok. To vidíte, že jí to myslí prostě, že prostě opravdu... A během asi tří dnů se to naučila, takže ta paměť je obdivuhodná. No a nevím, doma říká, že se nemusí moc učit, že jí prý stačí, když dává ve škole pozor a zas ty hodiny máme docela plné, že nemá čas dělat něco navíc. Při tý matici, když trénuju s dětma, co neumí, dělení dvojciferným číslem, tak ona si dělá něco jinýho, protože to už dávno umí. Tak už s Jirkou počítají dělení s trojciferným nebo pak se vrhnou na slovní úlohy nebo teď dělají ty přijímačky, takže není problém.

T: A kdybyste mohla říct, v čem máte třeba pocit, že se liší Terezka od těch ostatních dětí, který jsou v tom pásmu průměru třeba nebo tak?

R: No, tady ta třída... Já tady mám chytré děti a pak tady mám toho chlapeček s tím Aspergerem, pak tady mám psychiatricky léčenou holčičku a pak tady mám další tři ívépěčka (pozn. děti s individuálním vzdělávacím plánem) a pak tady jsou další dys... No a mezitím jsou tu další děti, který mají třeba jedničky, dvojky, takže ta třída je taková docela vyrovnaná, co se týká intelektuálu. Takže, já nemám pocit, že by Terezka potřebovala něco navíc. A kdyby, kdybych to viděla, že se nudí, tak ji určitě zaměstnám. A že by sama chodila a chtěla, to ne. Jako že by řekla: „paní učitelko, já už to mám hotový...“ Tak to zase vidím já... Víte co, zas ji neberte jako... Je to normální dítě, takže ty rozdílné potřeby... Nevím, jak bych Vám to řekla. Nemá žádný.

T: Hmm, takže jste říkala, že pokud má práci hotovou, tak jí dáte teda něco navíc a jinak prostě pracuje jako všechny ostatní děti v té třídě. A jak se vztahuje Terezka ke svému okolí tady ve škole? Tím myslím k učitelům, ke spolužákům k tomu dění tady okolo.

R: Jo jo, přesně tak. Je kamarádká. Ona tam sedí vlastně s tou Blankou, s tou sedí už od první třídy, s tou kamarádí. A k učitelům ostatním se chová stejně. Ona je slušně vychovaná. Ty nadané děti bych vlastně řekla, se daleko líp aklimatizují... Nebo já nevím, jak bych to řekla. Že se přizpůsoběj a nemá žádné problémy s nikým.

T: Tak ono asi i jak říkáte, že je Terezka tak jako komplexně nadaná, tak že to není dáno tak, že by měla dáno v intelektu, ale po té stránce emoční inteligence, že by to nějak pokulhávalo...

R: Ne, stoprocentně ne. Nemá, že by pokulhávala v tom sociálním. Má tu kamarády.

T: A jak se Vám zda, že se naopak k Terezce vztahuje okolí tady ve škole? Ti spolužáci, učitelé...

R: Já bych řekla, že ji berou úplně normálně. Že vůbec nedělají nějaký rozdíly, že by byla nadaná. To opravdu ne. Víte co, ono to není vidět. Když tady máte postižená dítě, tak to vidět je, ale pokud je dítě nadané, tak ty ostatní ho berou jako úplně normálně.

T: Když třeba někomu ze spolužáků něco nejde, tak je taková, že by třeba pomohla někomu něco vysvětlit...?

R: Ne. Je pravda, že když jsem měla ty děti pět let, tak na to byly zvyklý, že když ty šikovnější... Tady ty děti na o zvyklé nebyly, tak jsem si říkala, že je teď už v té páté třídě nebudu jako nutit. Ale když třeba řeknu: „Kdo tomu rozumí, tak to běžte vysvětlit, těm...“ tak to vstane samozřejmě a jde to vysvětlit. Hm.

T: A jak byste řekla, že se ve školním prostředí projevuje její vnímavost, emocionalita a svědomí? Protože zrovna třeba o svědomí se tvrdí, že to mají ty nadaný žáci vyšší... Tak jak se to projevují zrovna u Terezky tyhle tři věci. Ta vnímavost k okolí, emocionalita a svědomí.

R: Hm, hm. Já jako vůbec, že bych pozorovala nějaké rozdíly mezi dětma, tak ne. Já bych řekla, že Terezka je stejná jako ostatní. Naopak víc empatickej je tady ten Asperger, Vilém, který cítí každý bezpráví, a já nevím cokoliv... Ten to prožívá hrozně moc. Terezka, jako u ní nepoznám, jak to vnímá. Těžko do ní vidím. A zas tak něco strašného se tady nikomu nestalo, aby projevila nějakou lítost. Nevím, jak bych Vám to řekla.

T: A jakým způsobem Terezku hodnotíte... Myslím teď jako známkování. Jestli máte třeba pocit, že jste na ní jako víc přísná nebo míň... Nebo naprosto objektivně ji hodnotíte...

R: Ne, objektivní jsem. Objektivně jako ostatní. Myslím si, že kdyby.... Já nevím, jak bych o řekla... Tak bych na ní byla přísnější, že bych si jako spíš řekla, že má navíc. Ale to se mi jako zatím nestalo, protože ona to všechno zvládá úplně v pohodě, takže ty jedničky jí dávám a nemůžu jí dát už ani nic lepšího ani horšího.

T: A Vy jste teda říkala, že v té předchozí třídě...

R: Ne, já jsem tam chodila suplovat. Já tam chodila suplovat geometrii. No a geometrie, to není logika že jo, to se musíte naučit, tam nic logickýho není. A já jsem tam tenkrát měla asi šest hodin geometrie, právě že každé pořad říkal, jak ona je nadaná. Tak já jsem čekala, že mě oslní něčím a... Právě že jsem v tý bejvalý pětce měla několik dětí, který šly na gympl a ty byly teda opravdu šikovný a ty mi teda přišly jako daleko chytrější, protože u ní se to jako tolik neprojevuje. Ale pak když vidím tu logiku, když přečtu nějakou slovní úlohu a sama s tím mám problémy, než to spočítám a ona vám to řekne. Tak to je zázrak že jo. Takže podle mě je tam nejsilnější tahle ta logická stránka přemýšlení o čemkoli. A když jsem tam právě chodila, tak mi to vůbec nepřišlo.

T: No a v předchozích třídě teda jste měla chytré děti, ale nevíte, zda byly identifikováni přímo jako nadaný...

R: No, rodiče nechtěli, aby byly nějak... Takže vlastně se čtyři dostaly na gympl a další jsou teď tady v šestce a mají pořád ještě samé jedničky. Jako měla jsem šikovné děti taky. Mně vlastně přišly jako ještě šikovnější... No, protože se asi projevovaly jinak. Já jsem ty děti měla od první třídy, takže byly zvyklé dělat referáty... Připravily si třeba, že budou celou hodinu učit. Takže jsem si je nějak i vedle k tomu stylu práce... Takže ta třída je potom jiná, berete ji jinak, kdežto tyhle děti mám první rok...

T: Takže se ještě tak společně zžíváte... Ale dalo by se teda říct, že s prací s těma nadanýma už zkušenost nějakou máte.

R: Jo, zkušenost mám. Pár jsem jich už měla, ale nikdy nebyly diagnostikovány.

T: Hm. A jaká je komunikace s rodiči od Terezky? Máte pocit, že to nějak funguje, že tam probíhá třeba nějaká zpětná vazba...?

R: V pořádku. Tak na třídních schůzkách byli a na besídce pro rodiče mi její tatínek pomáhal s elektroinstalací tam všeho. Takový perfektní rodiče má. Tak jako já nemám potřebu s nima nic řešit.

T: Já to spíš myslela tak, jestli Vás třeba žádali o nějakou práci na doma navíc nebo...

R: Ne ne ne, to nežádají. Já si myslím navíc, že Terezka má tolik kroužků že jo, že zaměstnaná je dostatečně, že to už není potřeba že jo.

T: A doma se teda už nemusí učit jo, Vám říkala?

R: No, říkala, že ne no. Že jediný, co se učila, se učila tu básničku. Ono totiž to učivo pátý třídy, když člověk dává pozor při hodinách a ona asi tu pozornost má vysokou, že když dává pozor a já to s nima pak ještě zopakuju, že si myslím, že si to pamatuje. Protože když jsem viděla, jak rychle se naučila tu básničku, tak tu paměť má fakt perfektní.

T: A jak to má třeba s pozorností? Není třeba roztěkaná?

R: Ne, není.

T: Že když třeba dodělá tu práci, že by začala nějak zlobit nebo něco.

R: Ne. To tady ale nikdo.

T: Hm, hm. To jsou teda vzorný děti všechno.

R: No, to jste měla přijít. Tady třída je jako... Fakt jsem si říkala... Ony chudinky si loni užily, že tam pořad někdo suploval a ta paní učitelka jejich jim ty tři roky fakt dala základ, takže pak už je to perfektní, že už je na čem stavět.

T: *Hm... A děláte třeba nějakou metodu výuky, kdy vlastně ty děti jsou třeba ve skupinkách nebo spíš takovou tu běžnější podobu výuky děláte...?*

R: No, tak já vzhledem k tomu, že tu mám ty problémový děti, tak ty skupinky dělám málokdy, protože nikdo je nechce do skupiny. Takže pokud bych je dala do skupiny ty v úvozovkách postižené děti, tak zase tam nic nevytvoří že jo, takže ty skupinky dávám po čtyřech třeba a jenom se musej otočit, aby se nemohly rozdělit. Protože by se rozdělovaly, no znáte to. Ale jo, takovou práci děláme občas no. Anebo jsou skupinky na zemi a hledají třeba slovní druhy nebo něco podobného, tak to jo. Ale ne často. Já jsem zjistila za ty roky, že tahle skupinová práce jako, že jak bych to řekla... Když to dítě je nadané, tak pro něj je to cvičení nebo hraní že jo, ale pro ty ostatní, kterým by to mělo něco dát, tak ty tam nic nedělají a dělají to ty chytřejší, že jo. Takže jim ta práce absolutně nic nedá. Ale to je můj názor.

T: *Jasně. Tak hlavně asi i záleží, jak jakém předmětu.*

R: No právě. Někomu mu jde líp přírodověda, někomu jde líp matematika, někomu jde líp čeština, to je jasný.

T: *A vy jste teda jejich třídní a zároveň je teda učíte všechno? Od kolikátého ročníku je to pak rozdělené?*

R: Všechno, všechno kromě angličtiny. Od šestky je to rozdělené.

T: *Takže na ně máto komplexní pohled.*

R: To jo, to je vidíte pořad. To jste tady s nima vlastně pořad.

T: *No a Terežka uvažuje o gymnáziu? Na víceleté?*

R: Ano, bude dělat přijímačky. Na dvě gymnázia bude dělat přijímačky. Pět dětí tady bude dělat přijímačky.

T: *A to rozhodnutí přišlo samo nebo jste jim (rodičům od Terežky) dala třeba nějaké doporučení, že by bylo fajn to zkusit?*

R: No tak já jsem jim říkala, když byly první třídní schůzky, já jsem si je vlastně dělala hned někde v září, abych ty rodiče poznala, tak jsem se právě zmiňovala, ať u těch nadanějších dětí už jako přemýšlejí o těch přijímačkách. No a tam to bylo jasné, že jo.

T: *A ještě by mě docela zajímalo, jestli už jste měli třeba možnost společně někam vyjet, jako se školou na nějaký výlet nebo na takovou mimoškolní akci...?*

R: Byli, byli jsme v Botanické zahradě. A teď pojedeme na tři dny do *****, ale to až v květnu. A pak chodíme třeba do kina a na takové akce... Ale tam se Terežka chová vždycky normálně (smích).

T: *No, ona je taková celá bezproblémová (smích).*

R: Je, je, ale ono kdybyste tu třídu poznala, ona celá ta třída je jako taková...

T: *Takže dělají jen samou radost.*

R: Ne, doopravdy. Tak taky mě někdy rozčílejí, ale to je normální.

T: *Hm, hm... Přemýšlím, co by mě ještě zajímalo pro doplnění... Nebo jestli Vás ještě něco napadá k tématu... Nebo třeba nějaká situace...*

R: No, tak třeba tu vánoční besídku pro rodiče začala moderovat, a když to tak vezmu, tak na to dělala nejvíc. To jako vidíte, že to dítě je schopný všeho. Že není nadaná jen v tom logickém myšlení, ale že je i perfektní organizátor. Nevím, co ještě. To uvidíte, až ji poznáte. A rodiče Vám určitě řeknou víc. I když já si myslím, že oni to tak neprožívají, že by měli nadané dítě. Oni ji berou jako svoji a normální, že jo...

T: *A nevíte třeba, proč se rozhodli využít té diagnostiky v poradně?*

R: Nevím, to fakt nevím. A to si i myslím, že oni ani nemají vysokoškolský vzdělání, že jako nejsou to, že jo... A já opravdu vím, že tenkrát kolegyně s tím přišla, že si chtějí nechat Terežku vyšetřit. To bylo někde ve třetí třídě už.

T: *Jako že paní učitelka dala nějakou zpětnou vazbu, že si myslí, že by mohla Terežka být nadaná, a tak proto?*

R: Ne, já si myslím, že rodiče sami.

T: *A to doporučení z té poradny asi máte, je u Vás ta zpráva? Nebo...?*

R: Jo, ta zpráva je určitě u mě někde. Já tady mám jen loňskej papír a tamten teď nemůžu najít.

T: *A pracovala jste nějak podle toho doporučení z poradny, nebo...?*

R: (učitelka hledá zprávu z poradny). Počkejte, tady něco je... To byla čtvrtá třída, ívépé (pozn. IVP = individuální vzdělávací plán) nadaný, to je všechno a jinak já jsem to vůbec nečetla.

T: Takže to není, že byste z nějakých těch doporučení nějak jako vycházela?

R: Ne.

T: Sama pracujete...

R: Sama, protože si myslím, tady to mám zrovna... Tady je Tereza: „Obohacení učiva nad rámec školního vzdělávacího programu...“ (čte z IVP), což se děje. „Možnost individuální práce s třídním učitelem po vyučování, dovysvětlení pokročilé látky, to nepotřebuje, náročnější úkoly, pracovní listy...“, no a jinak tady nic není (čteno a komentováno IVP). To vlastně všechno dělá to, co tady je.

T: Hm, hm. Takže teda předchozí paní učitelka nedávala rodičům doporučení, prostě sami tam chtěli jít...?

R: Ne, já si myslím, že si zažádali sami.

T: Ještě bych se vrátila k tomu, jak jste říkala, že Tereza nějak organizovala nebo byla taková akční u té besídky, tak nebylo to tak, že by byla až moc přehnaně nebo nepříjemně....?

R: Ne, ne, ne, takovej generál nebyla.

T: Takže milá dívka, všestranně nadaná...

R: Ale tak taky se dokáže urazit. Já myslím, že ji zrovna na tý besídce někdo něco řekl, tak taky se... Tak je to dítě. To je normální. Je to normální člověk. Není to robot. Takže nějaký emoce určitě má. Taky jí něco naštvalo, já už tenkrát nevím co...

T: Tak jo...Napadá Vás ještě něco, co byste chtěla třeba dodat?

R: Nevím. Výtvarně nadaná, to jsem říkala, hudebně. Ne, mě už opravdu nic nenapadá. Je to úžasný dítě.

T: Vy jste říkala, že třeba v tý matematice je to asi nejmíc vidět?

R: No, jo, tam je to nejmarkantnější. Jsem si vlastně stáhla logické slovní úlohy, a to opravdu je o logice, takže mám jich asi sto a vždycky to dávám celé třídě. A to vidíte, že Tereza je vždycky absolutně první, pak hned za ní asi další tři. No, je to hezké. Dělá to radost. Kdybyste měla plnou třídu takových dětí, tak víte, jaká by to byla práce... Jéééé.

T: Ale tak jste říkala, že se sešla docela fajn třída.

R: Ale jo, docela se to sešlo. Akorát ten Asperger a ta psychiatrická, jinak to docela jde.

T: A kolik že jich je ve třídě?

R: Dvacet osm.

T: Takže docela plná třída.

R: Hm, hm. Plná třída. Ne, ale fakt jsou v pohodě. Já jsem tu svojí, co jsem měla pět let, jsem měla zlobivější. Taky je to asi tím, protože je máte pět let, tak jsou na Vás zvyklí a už je to asi takový, že jo, berete je jako maminka, nebo já nevím, jak bych to řekla, nebo už babička spíše. Ale tady ty děti, že je mám první rok, tak to asi tak neprožívaj. Si nedovolujou, no.

T: Třeba se ještě rozjedou, s pubertou... (smích).

R: Přesně. S tím se už počítá.

T: Hm, hm, dobře. Tak Vám moc děkuji a kdyby Vás třeba ještě něco napadlo, co dodat, kontakt na sebe máme, že jo? Email na mě máte, jak jsem Vám psala.

R: Jojo, maila na Vás mám, kdyby mě ještě něco napadlo.

Příloha č.4: Rozhovor se skupinou č.4

1) Rozhovor s dítětem

T: Tak, já to tady zapnu. Bude se nám to tady nahrávat na tohle a ještě tady, jo? Ono to za chvíli zhasne a nebude nás to rušit, tak. Takhle to tu budeme mít, aby se všechno nahrálo. Raději vždycky nahrávám na dvě zařízení, kdyby se s tím jedním něco stalo. Jsi nově ostrihanej, vid'? Vidím, jak tady máš ještě ty krátký ostrihaný vlasy. Jste byli teďka s mamkou u kadeřnice?

R: Dobře, tak jo. Jo byli jsme s mamkou u kadeřnice no.

T: Po škole jste tam zašli?

R: Ne. Když jsme šli k paní doktorce a potom ke kadeřníkovi.

T: Hm. A řekl sis, jak si to chceš nechat ostrihat jo?

R: Hm, nevím, prostě mi to nějak udělal.

T: Jo, tak jo. Píšu teď ve škole práci, která je na téma nadaných dětí. Já se tě teda budu teď ptát na nějaký otázku a třeba tě bude napadat i něco jinýho, jo?

R: Hm.

T: Tak jo. Pověz mi, máš třeba pocit, že jsi jiný, než tvoji spolužáci?

R: Jo, mám.

T: A v čem třeba?

R: Hm, nevím. Nedokážu to popsat.

T: Nedokážeš to popsat. Aha. No, tak já nevím, třeba když si hraje nebo děláte něco o přestávce tak se do toho zapojuješ nebo...?

R: Hm, spíš ne. Já jsem spíše takovej v klidu.

T: A oni tam třeba zloběj různě a hrajou si a ty děláš co o přestávce třeba?

R: Sednu si na lavici a svačím.

T: Jasně, dáš si svačku. No a když bych se tě zeptala, co znamená, když je někdo nadaný, když je nadané dítě, co to podle tebe znamená?

R: Že je šikovný v něčem.

T: A v čem třeba? Zkus mi to víc popsat.

R: Třeba, nevím, v češtině je nadaný nebo třeba v matematice.

T: Hm. Vnímáš ty sám sebe jako nadanýho?

R: Ne.

T: Necítíš se jako nadaný? Hm. A jak jste byli tady v poradně na vyšetření, víš, proč jsi tu byl?

R: Ne, nevím.

T: Nevíš? A s mamkou jste si o tom nepovídali?

R: Ne.

T: Aha, tak to jo. Zkusíš mi říct něco o sobě? Jaký jsi, co máš rád a co tě baví...

R: Mě baví spíše takový to hraní.

T: A jaký hraní? S čím si rád hraješ?

R: S legem, většinou si hraju s legem. K takový jedný stavebnici jsem dostal takovou úžasnou věc.

T: Jakou?

R: Výtah.

T: Výtah?

R: Podle toho, jak je to vysoký, tak tam musíte dát tolik kuliček, a když je jedna kulička dole tam ve frontě jedna, tak ono zmáčknete tlačítko, a ta co je úplně nahoře, vyjede až nahoru ven a tam vyjede. A je to dobrý na koloběhy.

T: Aha, zajímavý. Takže takhle si rád hraješ. No a co tě baví třeba ve škole?

R: Hm, matematika. Nějaký ty jazyky, co jsou jako společný. Třeba fyzika, jako něco s fyzikou nebo takový.

T: Fyziku ještě nemáte, vid'?

R: Ne.

T: Hm. No, ještě bych se tě chtěla zeptat... Jak jsem se tě ptala na tu poradnu. Když jsi tady byl, tak teda vůbec nevíš, proč jste sem šli? Když vám potom říkali, co jsi tu dělal za různé testy a jak to dopadlo, tak...

R: Ne, my ještě nevíme, jak to dopadlo.

T: Aha. Ale když si dělal ten test a potom vám tam říkali ty výsledky z toho, jak si pracoval. Byl si u toho s mamkou nebo si čekal na chodbě?

R: Hm, záleželo na tom, u jakýho jsem byl.

T: Aha. Tak asi u pána si byl, pán s tebou asi pracoval, je to tak? Vzpomínáš si? Tak tohle vyšetření myslím.

R: Aha, tohlencto. Tak to nejdřív já a potom s mámou.

T: No a vzpomeneš si, co jste si tam potom povídali?

R: Hm, on mě jako zkoušel testy IQ. Různý hlavolamy, obrázky...

T: A víš, jak se ti v tom dařilo, jak to dopadlo?

R: Nevím.

T: Ty jsi to pak neposlouchal, když to ten pán potom říkal? Nebo si tam potom už nebyl?

R: On mi to vůbec neříkal.

T: Aha. No a z toho vyšetření teď budou zprávy – tam bude napsané, jak ti to šlo a tak – budete si s mamkou o tom třeba nějak povídat, nebo chtěl by si, abyste si k tomu něco řekli?

R: Chtěl bych.

T: Hm, chtěl bys vědět, jak to dopadlo. Ještě mi teda řekni, co tě ve škole baví a co naopak moc ne?

R: Hm, nebaví mě čeština.

T: Ta tě nebaví?

R: Hm, nebaví. Ta mě vůbec nebaví.

T: Jak to?

R: Nevím.

T: A jde ti to? Jaký máš z češtiny známky, dobrý nebo špatný?

R: Hm, spíše špatný známky tam mám z toho čtení.

T: Aha. A doma si čteš rád nějaký knížky třeba?

R: No, takový ty obrázkový zábavný. A ty bez obrázků nemám moc rád. Spíš jsem žádnou bez obrázků nečetl.

T: Hm. No a co tě teda ve škole baví? Říkal si, že ta matika?

R: Hm. Spíš mě baví takový ty, co mají něco společného s jinými jazyky. Ne tu češtinu.

T: Aha. A angličtinu máte?

R: Máme.

T: A ta co, ta tě baví?

R: Spíš ne.

T: Spíš ne, hm. A co známky, jaký máš známky ve škole?

R: Hm... Jedničky, dvojky, trojky.

T: A když třeba dostaneš špatnou známku, tak co se s tebou děje? Je ti to jedno nebo je ti to líto? Jak to máš?

R: Hm, spíše líto.

T: Hm, hm. A snažíš se si to třeba opravit, když to jde?

R: Když to nejde, tak to nemůžu s tím vůbec nic dělat. A když to jde, tak to opravím.

T: Jo? A připravuješ se do školy sám nebo ti s tím pomáhá mamka?

R: Sám.

T: Sám si děláš úkoly?

R: Jo, sám si dělám úkoly a máma to jenom podepíše.

T: Jasně. A ve škole dostáváš stejnou práci jako tvoji spolužáci nebo dostáváš třeba něco navíc?

R: Hm, vždycky stejnou. Vždycky všechno děláme, ale každej to jinak stíhá.

T: A ty to stíháš jak?

R: Já to spíše vůbec nestíhám.

T: Nestíháš to?

R: Hm.

T: Potřebuješ na ten danej úkol třeba víc času?

R: Jo, spíše jo.

T: A dokázal bys mi říct, proč to nestíháš?

R: Záleží na tom, jak se mi povedl včerejší den. Když třeba dobrý, tak to nestíhám, kvůli tomu, že se zamyslím anebo si hraju s vlasem a tak.

T: Aha, hm. Takže když si měl předtím den dobrej, tak pak ve škole to jde špatně?

R: Hm, jo.

T: A co to je, když si měl předtím dobrej den? Když si měl předtím hezkej den? Co si třeba dělal?

R: No, třeba, že jsem měl dobrý známky, žádný tresty, že jsem to všechno stíhal. Takovej klasicky dobrej den.

T: No a další den pak jsi z toho rozhozenej a přemýšlíš nad tím a pak nestíháš?

R: Hm. Já mám raději ten úterek. Úterý.

T: Ten máš rád?

R: Mám, protože máma vždycky odejde na angličtinu a trvá to strašně dlouho, tak si hraju na počítači sám u mámy.

T: A to máš teda rád?

R: Jo, mám. Mám takovej youtube kids u sebe na mobilu a je to hrůza, kam se podíváte. Já se tam koukám na nějaký videa chvilku a pak mi to napíše chyba v síti. Tak wifinu mám dobrou, síť mám dobrou, teda internet mám dobrý, signál je dobrý, ale jen ta síť, ta mobilní síť mi v tom pořád překáží. A nevím proč.

T: Aha, to je divný. A ty teda rád hraješ na počítači?

R: Hm, spíš ne. Máma tam nemá žádný hry.

T: Tak já nevím, hraješ třeba na telefonu nějaký hry nebo kde hraješ hry?

R: Spíš mám takovou hru, která mě baví, ale ostatní mě vůbec nebaví.

T: Hm. A býváš hodně na počítači? Hodně času tam trávíš?

R: Podle toho, jaký jsou známky. Když jsou špatný známky, tak ne, a když jsou dobrý, tak jo.

T: Takhle to máš, tak to jo. A ještě jak jsem se tě předtím ptala, že jestli jsi třeba v něčem jinej, než tvoji spolužáci, tak ty si říkal, že jo, že si připadáš jinej.

R: Jo.

T: A čem třeba? Zkus to nějak popsat. Zkus se nad tím zamyslet.

R: Třeba v chování. Tam je to hodně rozdílný v chování.

T: Aha, no a můžeš mi to trochu víc vysvětlit, abych si to dokázala představit?

R: Hmm.... Tak třeba chování vůči ostatním žákům.

T: A co to znamená?

R: Že oni se chovají špatně k žákům.

T: Jako ke svým spolužákům, ke svým kamarádům?

R: No.

T: A jak třeba špatně?

R: Že třeba otravujou. Nějak se rvou, perou.

T: A ty?

R: Já jsem spíše takovej ten víc v klidu. Já se umím zabavit, paní učitelka z družiny mě chválí, že se umím zabavit.

T: Aha, aha. Takže ty si umíš hrát a zabavit se tak, že se tam teda s nima nijak nepereš a neděláš s nima hlouposti?

R: Hm. Máme tam spoustu hraček.

T: No a v tý škole, vyloženě jako ve výuce, když máte hodinu, tak myslíš, že jsi v něčem... Jsi stejný jako spolužáci nebo je to jiný v něčem?

R: Spíše jiný.

T: A jak jiný?

R: Hm, rozhodně jiný jak, podle času, jak to stíháme, potom podle toho, jak píšeme, že píšu jiný čísla než oni.

T: Jaký čísla?

R: Takový velký. Spíše takový větší.

T: Jo takhle, jo aha. A v tom stíhání máš teda pocit, že to stíháš pomaleji nebo?

R: No, hodně.

T: Hm. Takže si říkal, že ty čísla jsou jako větší, jako na velikost jo?

R: Hm.

T: *A ještě něco tě napadne? V čem třeba?*

R: No, že jinak píšu. Zapomínám tečky, háčky a čárky nebo zapomenou písmenko a tečku. Vykřičník, otazník...

T: *Aha, hm. A zdá se ti, že toho víš v něčem jinak, víc, než ty spolužáci? Že třeba když se paní učitelka na něco zeptá, tak že to třeba víš, já nevím...?*

R: Spíš ne. Spíš ne ve škole, ale doma.

T: *Doma?*

R: Hm. Spíš doma.

T: *A co třeba?*

R: Že třeba si máma nebo sestra nevšimne, jsme se dívali na Kapitána Amerika první avenger, tam si nevšimly, že na komíněch tam je česká vlajka. Jsem řekl, že tam byla česká vlajka, tak jsme to museli přetočit, abychom se na to koukli a ona tam byla.

T: *Aha. A se ségrou máte jakej vztah?*

R: Eeee, špatnej.

T: *Špatnej? Jakto?*

R: Lezeme si na nervy.

T: *A ona je větší, než ty?*

R: No. Ona se narodila roku 2003 nebo 2004 myslím. A já jsem se narodil roku 2010.

T: *Hm. A ještě mi pověz teda, ty si říkal, že nevíš, proč jste s mamkou v tý poradně byli a takže by tě to pak zajímalo, jo?*

R: Nevím. Jo, zajímalo.

T: *Hm. A chodíš třeba na nějaký kroužky po škole?*

R: Po škole?

T: *No jako mimo školu, co třeba děláš...*

R: Nooo, Širáček mezi ně patří. Že většinou chodíme na výlety.

T: *A to tě baví teda?*

R: Na výlety jo. Jsme jednou byli na tom na... Jak se to jmenuje... Taková rozhledna u *****. Tam je taková hospoda a prodávají tam totiž takový palačinky ovocný. Nevím, jak se to jmenuje.

T: *To nevdí, že si nemůžeš vzpomenout.*

R: Ale je to nad *****. Je k tomu dlouhá cesta. Já jsem si po cestě našel klacík, když jsme šli, jsem si našel klacek a já jsem ho celou cestu měl, až domů. Hm. Já se dokážu zabavit i třeba venku. Že si najdu něco a hraju si s tím hodně dlouho. Třeba s tím legem si hraju dvě čtyři hodiny. Hm.

T: *Hm, to je fajn. A zkus mi ještě povědět, jakej seš?*

R: Jako ve svém chování?

T: *No.*

R: Tak většinou zlobím. Nejsem úplněj svatoušek. Já jsem spíš takovej víc v klidu. Že někoho pozlobím, noo.

T: *A jak tě berou tvoji kamarádi a spolužáci?*

R: Hmm... Záleží na tom, jaký jsou. Buď hodný nebo... Ty hodný mě berou dobře, ale ti špatní mě neberou vůbec.

T: *Nějak tě zloběj nebo si tě nevšímaj?*

R: No, záleží na tom, v jaký jsou náladě. Když jsou ve špatný, tak otravujou každého, na koho se jenom podívaj. A když jsou v takový dobrý, tak otravujou jenom některý lidi, děti.

T: *Hele a ještě mi řekni, když je třeba nějaká situace ve škole...*

R: Nějaká špatná?

T: *Třeba špatná. Tak jak ty se zachováš? Jak to snášíš, co to s tebou dělá?*

R: Spíš většina dětí řekne, když někdo dostane třeba špatnou známku, pětku, tak to nedokážu popsat, jak se zachovám...Hm. Já mám z toho taky blbej pocit.

T: *Ještě mi prosím tě řekni, kdyby ses dozvěděl, že jsi nadaný, tak co by to pro tebe znamenalo?*

R: Že mám aspoň nějakou naději v sobě.

T: *Hm. Byl by si rád?*

R: Byl.

T: Snažil by ses třeba v něčem zlepšovat, aby ses třeba v tý oblasti víc rozvíjel?

R: Spíš jo.

T: Spíš jo. A jak by si to třeba dělal?

R: Třeba že bych se lépe choval ke kamarádům.

T: Hm, no a v tý škole, že bys třeba v nějakém předmětu víc pracoval...

R: Spíš v tý češtině.

T: No a teďka, dokud to nebudeš vědět, tak co, tak s tím nebudeš nic dělat nebo?

R: No, když to nevíme, tak se k tomu vrátíme později. Paní učitelka nám říká, že je jedno, čím začneme.

T: No a kdyby ses teda dozvěděl, že jsi nadané dítě, co by to pro tebe znamenalo, co by to bylo?

R: Hm, spíš nevím.

T: Spíš nevíš, hm. Tak jo. Napadá tě ještě něco, co bys mi o sobě chtěl říct? Na co jsem se třeba nezeptala.

R: Spíš ne.

T: A když se tě mamka ptala, že bychom se spolu takhle sešli a popovídali jsme si, tak věděl si proč to bude? Kvůli čemu nebo o čem si budeme povídat?

R: Eeeee.... Nic neříkala o čem si budeme povídat.

T: A ptala se tě, jestli chceš?

R: No, musím. Takhle mi to řekla.

T: Kdo ti to řekl?

R: Paní učitelka, že bych měl chodit do psychologické poradny.

T: Aha, hm. Dobře. A jsi rád, že jsme se spolu takhle sešli a popovídali si nebo tě to moc nebavilo?

R: Spíš jsem rád.

T: Tak to jsem ráda, že si se chtěl sejít. Mně to moc pomůže do mojí diplomové práce, kterou píšu, abych mohla ukončit školu, víš. A musím napsat právě takovou práci velikou. Tak jsem ráda, že si byl ochotnej se sejít takhle. Tak ti děkuju za pomoc. Hm. Tak jo, myslíš, že jsme si už řekli všechno?

R: Myslím, že jo.

2) Rozhovor s rodičem

T: Ještě zkontroluju tady ty nahrávací zařízení, jestli všechno běží, jak má. Dneska jsem se sešla už i s paní učitelkou, takže ten rozhovor už bude vlastně kompletní. Že to takhle fajn vyšlo. Tak, tady to taky běží, tak budeme moct začít. Na úvod ještě podepíšeme informovaný souhlas, aby to bylo všechno v pořádku. Je tam tedy, že rozhovor bude nahráván, že bude použit pro můj výzkum, rozhovor budu doslovně přepisovat, ale celé to bude anonymní – budu anonymizovat jména i místa, aby nebylo možné poznat o koho jde, jeden souhlas bude pro Vás a jeden pro mě. S tím, že kdybyste z jakéhokoli důvodu chtěli vystoupit z toho výzkumu odstoupit tak není problém. Já Vám to tady dám, jednou pro mě a jednou pro Vás. Tady nejdřív bude Vaše jméno, tím, že budu rozhovor provádět i s Vámi, takže nejdřív, že souhlasíte Vy, dneska je šestnáctého. A dole teda jméno dítěte. Děkuju a tady je teda ještě pro Vás. Tak. Téma práce je teda Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele. Mám připravených v seznamu pár otázek, ale uvidíme, třeba Vás bude napadat ještě něco vedle nebo mě. Uvidíme, jak budeme postupovat v tom rozhovoru.

R: Dobře.

T: Tak já se zeptám, kdy jste si všimla, že je Dan nadaný nebo, že by mohl být? Jestli byly nějaký projevu už třeba v dětství nebo jak jste vlastně vůbec přišli na to...

R: Dětství... Já myslím, že to u něj ještě pořád trvá našťestí (smích).

T: Tak měla jsem na mysli nějaký ranější.

R: No, já myslím, že už v tý školce určitě už jakoby. Mluvit začal teda docela pozdě, ale zato pak už rovnou v celých větách a tu pusou nezavře ani v noci bych řekla, jakože nikdy. Takže občas ho už musíme někdy tlumit, jako chvilku už mlč a chvilku si někde jdi hrát sám. Ale on samomluvou trpí i když jde já nevím, třeba na záchod, hraje si s legem. On ty stavebnice jako docela, tyhle ty mechanický věci, má rád od malička.

T: Takže říkáte, že se to projevovalo hlavně v tom, že hodně povídal?

R: Hodně povídal a vyzvídal. Furt jakoby měl nějaký dotazy, jakoby víc bych řekla, že tíhnul k těm starším, dospělejším než k dětem.

T: Hm, že si s nima jako víc rozuměl.

R: No, no. Tak oni ho tolerujou, že jo.

T: A byl třeba i ten jeho slovník vyspělejší oproti...

R: No, někdy co z něj vypadne, tak to si vždycky říkám ne to ne. Na dítě někdy občas nevím, kde ty slova bere jako.

T: Máte teda třeba porovnání se sourozencem? Má sourozence?

R: Má no.

T: Takže když to porovnáte tak je to třeba ten vývoj byl jiný?

R: Myslím si, že moje dcera začala mluvit asi už rovnou v porodnici, ale kam on se na ni hrabe jako. Ona je teď v pubertě, takže pro jistotu nemluví zbytečně radši s nikým, ale no jako určitě asi. Ona je tak asi taky, tak tam to ADHD bylo už od školky jakoby velkej problém.

T: U té dcery?

R: U dcery no. Takže tam jsme museli už zakročit, aby mohla vůbec do školy no.

T: Takže říkáte, že u Dana to už bylo od brzkého věku...

R: Hm, hm.

T: A jak byste Dana charakterizovala? Jaký je, co má rád...

R: Tak je hodně dětskej bych řekla. Že někdy už jakoby si říkám že, no tak je hodně důvěřivá osoba. Taková jako všechno je na obláčku a všichni jsou hodný a jenom kladné postavy. Si myslím, že si nepřipouští, že svět může bejt někdy taky pěkně zlej nebo průšvih. Takže na to dojíždí bych řekla docela u těch dětí, že eeee... On si buď chce s nima hrát, anebo když oni nejdou, tak jde pryč. Neumí se prostě vypořádat s tím, když prostě někdo na něj jakoby zaútočí nebo, já nevím, když mu sebere hračky, tak to potom je vztek, pláč a to oni si ho pak, bych jako docela řekla, dobírat. Že se ho snažej rozbrečet, protože je to, bych řekla, velice snadný.

T: Takže je po emocionální stránce hodně citlivej?

R: Jo, velmi velmi. A tím, že já jsem s nima sama, tak bych řekla, že je na mě jako hodně fixovanej. Že je prostě já nevím, do nějakých pěti šesti let, furt mluvil v ženským rodě jo. Což už jsem se taky ptala, jestli je to normální. Tak paní doktorka nás jako ujistila, že vzhledem k tomu, že má doma dvě takovýhle dominantní ženský, tak jak by asi jako měl mluvit. To je pravda. Ale to se našťestí jako to no, vytříbilo.

T: Jasný. A co má rád třeba ve škole? A mimo školu? Jaký jsou jeho zájmy.

R: Ve škole jako matematiku má docela rád eee... Asi jako nějaký takový povídání. Ze začátku to pořád byla nuda nuda, protože my jak jsme mu dali odklad, já jsem teda přemýšlela, jestli ten odklad jo nebo ne, aby se tam právě nenudil, ale nakonec jsme jakoby i se školkou ve spolupráci říkali, že radši jo. Tím že právě ta sociální vazba a ta spolupráce s těma dětma je u něj problém od jak živa. Takže u nás všichni maj takovou jako vichřici, on přijde nadšeněj pro všechno, když zrovna má chuť a zrovna chce, a není úplně moc šikovnej na nějaký míčový hry a todlecto sportovní, takže taky trpí tím, že si ho třeba nevyberou při vybíjení, že je tam až poslední a pak ho hned vybijou a na ten sport vlastně asi taky nemá bejt úplně po kom. To si musíme přiznat. Takže on, když by mohl, tak by ideálně den mohl trávit se sluchátkama u počítače a u toho si ještě něco stavět no.

T: Aha. No a jak si myslíte, že on sám sebe vnímá?

R: No... Nevím. Takový střepirdlo, hravej. Nevím, nevím.

T: A vnímá on sám, že je nadaný nebo bavili jste se o tom třeba nějak spolu?

R: Ani jsem to radši, nebo nevím, radši... Ani jsem to moc nerozmazávala.

T: Takže když jste šli sem do poradny, tak on to věděl, kvůli čemu sem jdete nebo, jak jste se sem dostali vůbec do poradny?

R: No, byl ten screening v tý druhý třídě a dostali jsme nějaký doporučení, že by mohlo bejt podezření třeba na to ADHD, a že špatně čte. On má rád knížky, všichni jako hodně čteme já i dcera, on má hodně knížek a rád si je od malička prohlížel, ale to čtení mu moc nejde. A když mu hned něco úplně nejde, tak se vztekne a prostě to nebude dělat teda no. Je takovej docela jakoby pohodlíčko, na gauči hezky si ty svoje věcíčky... No, prostě... Zrovna teď jsme byli na tý prohlídce u paní doktorky, říkala, že musíme trochu protahovat, že příští rok nějakej ten sport. On chodí do turistickýho oddílu, tam je to taky hodně o mluvení a přírodě, takže choděj, ale že by se tam děly nějaký výkony, tak to jakoby ne.

T: Hm. Takže výkonově si myslíte, že teda není moc?

R: Jeho ty sporty moc nebavěj no. Jako už jenom ho naučit na, jako on si tak stoupnul ke kolu a řekl hmm, tak to mně asi nepůjde, tak to dělat nebudu. No, odrážedlo, to ho bavilo, ale ty šlapky už to. Když ho manžel

postavil na lyže, tak řekl, že má těžký nohy, že to asi taky dělat nebude. On to tak jako rovnou zavrhne. Ale jako jo, lyžuje i jezdí na tom kole nakonec, ale je to takový víc přemlouvání. Že si myslím, že ty děti se víc vrhají na ty věci.

T: Takže není dravej úplně?

R: No to ne. To fakt ne.

T: A myslíte si, že jako v tuhle chvíli nebo i do budoucna, že využije ten svůj potenciál, kterej má?

R: No tak jako já bych samozřejmě ráda, akorát bych nechtěla, aby byl nějaký tichej blázen tamhle někde zavřený v laboratoři, kterej se nebaví s lidma jako jo. Což jako nám bylo naznačeno, aby z něj nebyl asociál přesně jo. On tak jako jde radši pryč, než to má řešit. Tak radši jde pryč. Jako teď si paní družinářka strašně stěžovala na ty děti, že se neumějí samy zabavit, že tam mají plný skříň her, že vůbec, když mají jít ven, tak všichni kňourají a jsou to tak i, světlá výjimka Dan tam teda nikoho nepotřebuje. On si tam v rohu do rohu, prozkoumá si všechny ty stavebnice. Po něm teda pohroma, jo to zase jako umí vytáhnout úplně všechno na světě a pak když to má uklidit, tak to je teda velký problém, ale prostě on si vystačí. On si vlastně sedne i na záchod a sedí tam hodinu a jenom mluví. Si myslím, že sousedi dole si tam asi nosej židle a dávají si tam popcorn, protože to stojí za to jako.

T: A o čem třeba tam tak běžně mluví?

R: No jsou neskutečný příběhy. To má postavy, děj. On jim odpovídá, mluví za ně. Všichni prostě, je to několik lidí dohromady. Neskutečná samomluva. Má to jako rozvinutý ten příběh.

T: A jak jste říkala, že skrz ten screening, to bylo teda ze školy?

R: Ze školy no no no.

T: Že dali teda doporučení nebo...

R: No, že jakoby jsme měli nějaký dotazy nebo že by bylo možná třeba... Tak dcera je ADHD, takže já jsem tak nějak jakoby tušila, že třeba se bude něco dít a tím, že má tu pozornost špatně, tak jsem si říkala, že určitě by bylo lepší sem zajít. Akorát u té dcery se to projevovalo jako masivnějc a hned už ve čtyřech v pěti, takže tam bylo jasno okamžitě.

T: A když jste byli teda tady, tak potom teda vyšlo, že je nadaný. A vy jste říkala, že jste mu to, nebo to asi u toho byl potom ne, když se sdělovali výsledky...

R: U toho byl, ale to on nevnímá ty lidi, co mu říkají. Pff... Nebo teda okolo. To on vypne. S tím má docela paní učitelka problém, že dostali jsme takovou větu, že něco jako že Dan prostě to... Když ho oslovím, cítím, že ho vyrušují z jeho nic nedělání. A to je přesně úplně typický jako jo. On vypne ty okolní zvuky a jede si ve svém. A on k tomu nic nepotřebuje. Nakonec ona říkala, že zkusila dát všechno pryč z lavice i z pod lavice, tak si hraje s vlasama. Takhle. A začne si mluvit sám pro sebe. To okolo, co se děje, i kdyby ta škola začla hořet, tak by si možná nevšiml.

T: Hm... A má tam ještě nějakou přidruženou poruchu? Jako třeba učení nebo nějakou...

R: No, nám říkali, že jakoby ta porucha pozornosti jakoby no...

T: Jasně, pozornosti. Ale jako třeba čtení, dyslexie, dysgrafie... Něco takovýho.

R: To snad jako ani ne úplně. Já jsem ještě ty výsledky jako úplně nedostala. Jo, to bylo, že jsme byli posláni k paní psychiatrice, aby dala nějaký jakoby dobrozdání a pak jsme se sem vrátili, to nás doporučili už sem a pak jsme byli jednou tady u té paní, co tu má tu skupinu těch nadaných dětí, tak mi doporučila jako nějakou četbu a nějaký hračky a hry a sešity a takovýhle nějaký vyplňovaly a tohle. Takže to teď, vlastně měl minulej tejden narozeniny, takže dostal dárky z tohohle.

T: A měl z toho radost?

R: Jo, to měl

T: Takže rád, pak když už dostane takhle ten podnět, tak toho využívá.

R: Jo jo jo. Akorát musím krotit teda fakt ten počítač, protože jako on si myslím na tyhle média je náchylnější, že když bych mu řekla, neřekla stop, tak tam sedí, neví, nespí a klidně by tam byl furt. Takže to si myslím, že aby z něj nebyl nějak závisláček.

T: Chápu. No a takže jste říkala, že po tom, co jste se dozvěděla, že je nadaný, tak jste se o tom s ním nijak nebavila?

R: Ne ne ne.

T: Vůbec? A nemáte to v plánu nebo proč k tomu nedošlo?

R: Nějak jsem si říkala, jestli mu to mám vůbec říkat nebo něco, aby to nezačal třeba před těma dětma říkat a aby si ho kvůli tomu třeba ještě víc nedobíraly. Nevím no. Řekla jsem to jako dceři a babičkám a jak

říkám, ještě nemám odtamtud celý to lejtstro, takže nevím všechno podrobně, ale tak nevím, jestli je to dobře mu to říkat nebo ne no.

T: Hm. To je teda asi ještě na zvážení, jak s tím pak naložit.

R: On to bere jako housku na krámě tady, že jo, tak si jdeme tady popovídat, tak u říkám, že špatně čteš a musíš se soustředit, když čteš... Ne tak jako, ňák mě to, nějak jsem to neřešila úplně, jestli... Přemýšlela jsem o tom, jestli to a pak jsme to něčím zamluvili nebo něco. Za prvé teda jak říkám, až si to třeba přečtu v té zprávě, tak uvidíme, co s ním jako řešit nebo ne. No určitě by se mi jako líbilo rozvíjet ten talent, to v každém případě, nějakýma těma motivačníma věcmi. Hlavně, aby se v té škole nenudil. A aby ho to čtení bavilo, by se mi líbilo, a nějaký ten sport no. Něco kolektivního. Já jsem si třeba myslela spíše nějaký bojový umění nebo něco takovýho, aby se nějak otloukal no. Mně se zdá dost jako takovej zhýčkaněj nebo... Ne že bych to jako přeháněl s nějakou jako to, ale je takovej... Od malička je takovej opatrněj na sebe i jo. Že třeba dcera někam vylezla a skočila dolů a ono to nějak dopadne. On to tak jako vždycky zhodnotil hmmm to asi nedám, tak pojďme. Tak si tam tak sedl a čekal, zavolal si někoho, on ho přišel někdo zachránit nebo ho snesl nebo něco.

T: Jasný no. A v jakým směru si myslíte, že by se u něj mohlo to nadání projevovat? Nebo jak Vám to, když jste třeba potom viděla ty výsledky těch testů....

R: Já jsem je neviděla úplně.

T: Jo aha. Já myslela po tom vyšetření, když Vám tam ukazovali...

R: Jo takhle, jako tu tabulku.

T: Jo jo, to myslím. Jestli vyšel silně třeba spíš v tom verbálu nebo...

R: Jo, to mi tam něco ukazoval a pak že hned proč je tady ta paní s těma nadanýma, že by si nás pak vlastně přebrala a no jakoby si myslím, že ta technika, matika, fyzika, chemie... Tenhle ten směr, že bude pro něj... My to máme asi v rodině. Já fakt na jazyky nejsem, dcera je nějak dává, ale ne úplně, že by z nich byla odvázaná. Přesně tak je chemicko, fyzicko matematický olympiády dělá od malička. Teď ji baví hrozně chemie v té osmičce a což já jsem měla to samý v dětství, takže my na ty jazyky fakt nejsme. Takže po kom by to asi tak měl mít.

T: Jasně, takže než v té verbální složce je spíše rozvinutej v té technický, logický stránce, hm...

R: No no no.

T: A jaké má vztahy se sestrou a s kamarády? Je spíš takovej, že má rád bejt obklopenej kamarády nebo je radší sám?

R: Jo je. On je rád jakoby, teď třeba měl tu oslavu, tak si pozval hodně dětí a prostě takže to tam řádily a to zas jakoby... Že ony přijdou na jeho oslavu tak vlastně trošku to tam je že jo jakoby... Že tam přijdou rádi a dobrovolně, tak se tam nějak hrály všichni. Ale v té družině nebo to, tak to mám takový zprávy, že eee... Trošku tam nějaký ty pranice a tak tam hrozí. Přesně jak říkala paní učitelka, že on si jde sám hrát, ale většina těch dětí té třídy neví, co by dělala, a tak se začnou pošťuchovat a už tam jsou rvačky a nějaký takovýdle... Místo, aby no... Takovejch hraček v životě nikdo neviděl z nás, když jsme byli asi malý co oni tam maj, ale to je teď asi běžný v týdle době, že ideálně by si sedly všichni nejradši s mobilem někde do rohu a bylo by. Což je teda příšerný.

T: No... A říkala jste teda, že z poradny jste dostali nějaké podklady jako hry a nějaký knížky, takže... A kdybyste mohla třeba říct, jak se ho snažíte rozvíjet... Tak říkala jste, že teďka ty knížky jste mu koupila...

R: Jo jo. Nějaký vyplňovačky a tam jsou ty logický hry a rébusy. Teď dostal i od jednoho kamaráda takovej hlavolam k těm narozeninám, takže zřejmě asi i děti trošku tak nějak vnímaj, že teda... Jakoby já jsem jakoby tam obtížnost čtyři hvězdy z pěti, říkám, no potěš, jestli to vůbec dáme a já jsem se zeptala toho tatínka, koho to jako jestli Vojtu to napadlo a on prej nekoupíme mu nějaký lehčí a Vojta prej že Dan to dá. Supr. Tak teď dostavuje všechny lega, který dostal, že pomine lego, tak se vrhne snad ještě na jiný věci no.

T: Jasně no. A máte pocit, že má třeba jiné potřeby, když ho porovnáte třeba s dcerou...

R: To asi ne. Ona není... Nebo takhle, já nejsem nějaká na princezny, na volánky, na panenky, nikdy jsem k tomu neměla kladnej vztah, takže opravdu jsem ji k tomu ani nikdy nevedla, takže panenku dostala od babičky až když byla nějaká větší, protože u nás teda opravdu běžej lego, merkur takovýdle ty věci, kolo nebo nějaký tyhle ty věci, puzzle a takový. Takže to od malička jakoby měli. Vláčky no, něco takovýho. Takže hezky ty hračky takhle přejdou postupně dál, protože vlastně tam v tom není žádný rozdíl.

T: No a co se týče v té výchově?

R: Já myslím, že... Já jsem se teda, když dcera měla jít do první třídy, tak jsme se rozvedli, takže tam já jsem pak na ně zůstala jako docela výrazně sama a dceři teda za prvé, jak byla eee... Nejstarší z těch vnoučat i prostě babičky, takže okolo sebe měla tatínka, maminku, který se věnovali jenom jí, všechny ty babičky a takže to byl jako trošku takovej jedináček do těch šesti že jo, než se narodil Dan. A takže myslím si, že dceři jsem se věnovala jako daleko intenzivněj a podrobněj než jemu teda, protože pak už samozřejmě s dvouma dětma a prací, to už není žádněj jakoby prostor a moc času na nějaký přílišný to... A navíc dcera teda opravdu potřebovala, tam jsme chodili k psychologce, pak teda i k psychiatrice eee... Že jsme dostávali prostě různý úkoly, jenom abysme do tý školy vůbec mohli jít. Takže pak když už v tý škole byla, tak to bylo kvůli škole plus navíc čtení, navíc psaní, navíc počítání a plus ještě úkoly od psychologky, takže my jsme večer skončili, šli jsme spát eee... Do toho potom se narodil malej, takže jako tam jsme potom dupali. Je teda pravda, že tam s ním žádněj moc velkej režim nemám. Jakoby že bysme to už trošku jakoby... Roste jak dříví v lese. No, to nevím, to ne zase, ale jakoby... Není to takhle striktní. To bylo opravdu, že jsme každěj den, opravdu jsme makali, aby do tý třetí třídy a pak už stejně ve čtvrtý třídě nastoupila medikace, protože to už bylo jakoby nevladatelný. To už říkala paní doktorka, že obdivuje, že běžně tam děti končej v první třídě, že teda obdivuje, že jsme to vůbec dotáhli do třetí třídy bez těch léků, ale nakonec jsme je pak dostali i tak no. Hm. A pak se to jako samozřejmě zlepšilo. Já jsem si přemýšlela jako i o změně školy, protože tam v tom kolektivu byl jako úplně průšvih. Tam bohužel přešly děti ze školky ne úplně, který si představuju, že by byly kamarádky. Tam byla taková sebranka děvčátek, taková tlupa, která trošku terorizovala zbytek třídy, takže šílený. Takže v pátý třídě nebo potom do šestky se jich zbavili, protože šly do vlastně sportovní třídy, takže teď už vlastně konečně je šťastná ve škole od tý šestky jakoby. Že v tý třetí jsem fakt jako přemýšlela, že změním školu. Když ona byla jako vichřice. Za prvé je větší o hlavu než ty ostatní děti. I váhově, je prostě velká a projde třídou a za ní prostě všichni sbíraj lavice, sebe, tašku, sešity, prostě ona jde a za ní prostě pohroma. Všichni se sbíraj a ona si toho ani nevšimne. Jo, takže samozřejmě ne každěj na to má úplně náladu, že jo. Ty děti to pak daj trošku sežrat tědlectěm. Takže tam se jako fakt muselo makat. Dan je takovej kamarádky. Všude si sedne a když ne, tak se ani nemá potřebu nějak vztekat nebo dupat. Takže si prostě sám sedne, sám se zabaví.

T: Takže takovej jako úplně třeba jako cílevědoměj není nebo nebude?

R: Určitě ne bych řekla. To ne. Jemu je dost věcí jedno. On je takovej salámista no, pohodovej. On je takovej tak jako tak to tak bude anebo když ne, tak ne no, tak to nevádí.

T: Takže když mu třeba něco nejde, tak není ten typ, že by si za tím nějak šel? Spíš to radši vzdá a prostě jde jako radši od toho pryč a nechá to být.

R: Jo, jo.

T: A jaký má vztah s tou sestrou?

R: Hm. Tak když byl maličkej nebo prostě malej, tak to byla velká, největší, ochránitelka. A teď je to samozřejmě pubertáčka, takže teď je to takovej nepřítel. Teď bych řekla, že se to posledního půl roku zase docela uklidnilo, a že už to taky má hlavu a patu to, co něco řeknou. Mají už i nějaký společný zájmy, takže je to baví, ale jinak to byl v jednu chvíli nepřítel číslo jedna no. Jako bere mi hračky, leze mi do pokojíčku a žvaní a žvaní a žvaní. Takže tak.

T: A má nějaký kroužky po škole teďka, chodí na něco momentálně?

R: No, chodí no. Chodí na takový ruční práce, zrovna dneska tam byl, chodí na Kuchtíka, na keramiku no a chodí na takovej turistickěj ten jeden kroužek jakoby Širáček se to jmenuje.

T: Takže tamty má v rámci školy a tamto má mimo školu.

R: To má vlastně všechno ve škole.

T: Aha, všechno je to v rámci školy. A baví ho to?

R: Jojo, v rámci školy. Baví, jo jo.

T: A byly to věci, který si vybíral třeba i sám nebo spíš, že jste mu...

R: On by si samozřejmě vybral nejlíp vybral všechno úplně nejlíp v sedě. Takže Širáček jsem mu jako trochu jakoby to, ale vzhledem k tomu, že jakoby dcera na něj taky chodila, tak mu to nějak jako politicky vysvětlila, že ho to bude bavit, a že tak jako dobrý. Já jsem si právě myslela, že třeba ten florball, kdyby příští rok byl od těch menších dětí a pak jsem ho chtěla vlastně letos nacpat do jiný školy zase tam měli jako kroužek robotiky, programovatelný lego, ale pak zvedli hranici a dali to od šestý třídy až, no takže jsme teda jako tak uvidíme příští rok, co se kde vyvine. Rozhodně bych teda nechtěla ho rozvinutou, v tom sportu trochu, aby z něj nebyl úplněj pecivál. Což se teda jako dost divím, že je takhle hubenej, ale jinak je

to pečivál neskutečněj. Jeho sen je, to se zrovna včera nebo teda včera v neděli, nevylízt celej den z pyžama a jenom vlastně bejt u počítače a stavět si u toho lego a nevylezat vůbec a sem tam si dát něco dobrýho.

T: Takže takovej pohodář.

R: On si jako tak umí vychutnat to lenošení neskutečně, že člověk by záviděl a chtěl by taky (smích).

T: (smích) ach jo. Takže určitě svůj potenciál asi jako úplně naplno nerozvíjí a nevíte, jestli teda vůbec někdy bude.

R: No, to určitě ne. Nebo jestli je potřeba ho nějak nasměrovat nebo nevím.

T: Ale tak třeba ho pak něco opravdu chytne a najde se.

R: Třeba loni byl ten Merkur, letos to neotevřeli, nevím proč, tak ho to bavilo, protože tam byly děti, který byly třeba o rok o dva starší a on tam byl vlastně loni nejmladší, ale měly ten stejnej zájem. On chtěl mít tu stavbu, aby to fungovalo, aby to takhle bylo, takže si myslím, že když se dostane mezi tyhle děti, který by třeba komunikovaly na stejný úrovni jo, tak že by třeba to, no a teď je to takový...

T: Možná se potřebuje pro něco nadchnout, zapálit...

R: Asi no. No no no no.

T: No a ve škole s ním teda pracujou jak, aby se tohle to dělo?

R: No tak my to máme čerstvý teďkom, řeší se to vlastně tenhle měsíc. Takže zatím dostali nějaký doporučení, že by měl mít třeba nějakou tu hodinu navíc asi, uvidíme, co všechno vyleze z tý zprávy.

T: Hm, z tý zprávy, jasný. Takže na to teď ještě pořád čekáte. A komunikace se školou jako myslíte, že probíhá jako dobře?

R: No úplně. Paní učitelka je zlatá jako. Já jsem si ji jako víceméně vybrala už u dcery, a to byla poslední bodka, když jsem zjistila, že až za rok, že ten odklad, jsme furt byli tak jako na vážkách, tak jsem se tak jako připravovala ohledně toho odkladu, a když jsem zjistila, že bude pak takhle ta učitelka až ten další rok, tak jsem říkala jako jednoznačně. Ještě jsem si o ni teda i zažádala. Ona to s těma dětma prostě umí. Jako za prvé si nenechá, jak bych to řekla, no **** na hlavu a za druhý zas je prostě taková přísná a rázná, ale prostě spravedlivá. Dost mi sedí. Jak říkám, jestli mi budou domu chodit poznámky typu vrtí se v lavici, tak jich moc nevydržím, to budu pak muset něco odepsat třeba nepěkného, takže to se jakoby u týdle tý paní učitelky jako neřeší. Takovýhle, když jako řeknu, voloviny nepodstatný. Kdykoli, když spolu telefonujem a pak přijdu pak na třídní schůzky, tak vždycky to je no jo, vždyť my už všechno víme, že jsme si to už řekly. No a vůbec u dcery, tam jsme byli každéj druhej den v kontaktu nějakým způsobem.

T: Jasně. Takže měla i dceru jako třídní.

R: Ano, no no no. A teď bude postupovat k další učitelce, kterou měla taky dcera. Vlastně jde v tý linii těch béček. Ony ty učitelky jdou po sobě takhle stejně našťestí, takže zatím jedna lepší než druhá no.

T: A jsou si třeba Dan s tou dcerou třeba v něčem podobný?

R: No, jsou oba takový free no. Takový jakože eee... No, tím že opravdu to soustředění je u obou od malička jako příšerný. U dcery o to víc. Proto jsem si říkala, že vlastně on měl i ten vývoj postupnej. Dcera někde už, já nevím, na půl roce si začala stoupat a začala jakoby podél nábytku chodit. Takže my jsme se museli vracet zpátky na podlahu a museli jsme všechno fakt jakoby vydržít, jo, abysme ji mírnili. To byla neřízená střela. Tendle měl trochu kladný vztah k různým ohňům a žhavým předmětům, takže to byla někdy taky síla, ale jinak jako on byl takovej všechno to šlo nějak postupně, v klidu začnu teda lízt a ona ani nelezla, ta rovnou stála. V klidu prostě ten vývoj, všechno bylo takový, a jak to u tý dcery bylo všechno příšerný a vydřený, že jsem fakt někdy brečela v mateřský školce v šatně a učitelky mě chodily chlácholit, že se to třeba nějak vytříbí, tak u něj to bylo všechno takový v klidu a v pohodě. Že mi to přišlo takový pozvolný, že třeba on nebude mít ty problémy. A teď se to trochu nakupilo v tý druhý třídě no.

T: A jak jste říkala, že mluvil dřív, tak to bylo třeba od kolika?

R: Takhle, on mluvil, nemluvil dřív. On začal právě pohoda, tak někde až ve dvou někde začal, ale rovnou celý věty a už tu pusku nezavřel.

T: A už to teda i dávalo smysl. A četla jste mu třeba hodně? Že tu slovní zásobu čerpá vlastně i takhle.

R: No no no. Já u četby bohužel usínám, takže to je problém. Ne, ale máme jakoby různý namluvený kazety pohádek, příběhů. My máme všichni rádi Cimrmany, takže oni uměj takový fláky celý z těch her jo, všichni nazpaměť, takže takovýhle nějaký Starý pověsti český namluvený, jako právě ne aby se na to koukaly, ale aby to poslouchaly. Tak je furt lepší, když to čte někdo a ne koktavá maminka, někdo, kdo to umí hezky přečíst a má to hlavu a patu, takže jakoby na poslouchání my všichni s něčím takovým usínáme. S nějakým mluveným slovem. Takže to máme jakoby to, ale jako jinak já hodně čtu, dcera taky hodně čte, takže a od

malička fůra knížek. Takže ta slovní zásoba u nás v rodině je, to si nebudeme namlouvat. Tam jsme užvaněný úplně všichni.

T: Hm... Ještě se zeptám, jak máte pocit, že se k němu vztahuje škola, učitelé a spolužáci?

R: No, tak to už jsem vlastně říkala, že jo.

T: Jo, že učitelka to je fajn...

R: Proti učitelce nemůžu říct to nejmenší, naopak. A ty spolužáci právě si myslím, že ne všichni ho vydejchávají no. Hm. Že trošku jakoby na něj tak ňák jakoby... Když nevíme coby, pojd'me pozlobit Dana, on se nám rozbřečí. Tak takovýhle ten styl.

T: Hm, hm. A...

R: Jako já si nedělám o něm iluze jo, ale když do něj někdo začne takhle rejt, tak mu jednu flákne, že jo. Není to sice řešení, ale když se vztekne a začne brečet, tak pak už se rvou s těma některějma chlapečkama, no.

T: Jasný no. A pracujete doma třeba nějak na těch emocích? Nebo na zvládnání téhdlectěch situacích, který jsou pro něj těžký?

R: No tak on tím, že je doma docela v pohodě, že nemáme potřebu, ale samozřejmě když já mu něco řeknu desetkrát a pak už samozřejmě zvyšuju hlas a podobně, a takže to, nebo když si chce občas prosadit svoji, no, je to beran. Já taky, takže občas trkneme, eee... Takže já mám převahu a on pak přijde s tím, že to tak nemyslel, že mi chtěl udělat radost a tak. A on ví, jak na mě. Takže pak stačí takhle něco podstrčit. Na něj stačí asi takhle houknout. Jako u dcery to byla jako fakt už potřeba s ní občas zatřást nebo na ni začít jako opravdu, když řeknu hodně, jako já pak taky už občas mi ujely nervy, takže ječím, ale tak u Dana většinou stačí zvýšit hlas no. Nebo začít počítat a většinou jedna dva na tři to ještě nedoběhlo, většinou do těch dvou, začne něco vykonávat.

T: Takže citlivej je... Není, že by emočně byl...

R: Ne. To bych spíše řekla, že je někdy přecitlivělej i jakoby. Na to, že je to kluk no.

T: Hm. Dobře. Tak jsme prošly asi všechno... Ještě by mě teda zajímalo, když se řekne nadaný dítě, jak Vy to vnímáte, co si pod tím představíte?

R: Hm... Jako, no, že dobrý, ale starost bude nějaká navíc asi k tomu. Jako samozřejmě lepší, jako takhle, když jsme tam šli, tak jsem neměla nejmenších pochyb o tom, že jako je drobně nad průměrem určitě. Že to není žádněj hlupák, protože jak říkám, když jsme šli do tý školy, počty ho bavila od jak živa a písmena uměl taky všechny. Proto tam nastane někdy ta nuda, kdy on si tam začne hrát s volovinama, když prostě vypne no. Jasně no, to už jsem slyšel, tak proč bych poslouchal dál, že jo. Ale no, budu muset vymyslet něco s těma sociálnima vazbama, aby si jako myslím, že on má takový sny a plány, má to rozdělený asi do nějakých pětiletek. Změny povolání jsou radikální jo. Začne to jako majitelem Kauflandu s představou všech těch synů a dcer na kasách a desátá pro něj, kdy se mu bude chtít. Takže mu říkám vždycky, že jako nechci podceňovat lidi v Kauflandu, ale tam může dělat asi každěj, takže si myslím, že by si asi mohl mířit výš. A on vždycky, že ne, já ho budu vlastnit. Tak já jako tak to sorry. Pak už zase samozřejmě dalších pět let se bude věnovat nějakýmu leteckýmu inženýrství a dalších deset let se bude věnovat něčemu úplně jinýmu. Takže to jde ode zdi ke zdi, ale jako nejsou to malé cíle, že. Takový to já bych chtěl bejt popelář, hasič... Nic takovýho běžnýho ho jako vůbec nenapadá, ani omylem jako jo.

T: Jasně. Je to teda sice ještě brzo, ale přemýšlíte, že by šel třeba na víceletý gymnázium nebo myslíte, že by to pro něj nebylo?

R: Hm, nevím. Uvidíme.

T: Chápu, je to samozřejmě ještě brzo.

R: Já jako nemám úplně vztah k tomuhle typu škol. Jako vůbec ke gymnáziu. To samý u dcery. Ta to teda má zase jinde hozený, ale nevím no prostě. Tvrdím teda, že by si měli každěj udělat jakoukoli střední školu, která jim k něčemu bude užitečná a pak na ni případně navázat vysokou školou, ale rozhodně něčím praktickým. Žádný sociální vědy, fronty na pracáku apod. Oba jsou nadaný i jakoby ručně apod. Dcera by se chtěla věnovat i třeba herectví nebo něčemu takovýmu, tak jsem říkala, že ano, ať si pak klidně dělá nějaký castingy a pak si může jít třeba pak i na tu DAMU, když udělá přijímačky, proč ne. Ale prostě ta střední, aby byla k něčemu praktickému. Takže nevím. Mně to přijde taková brzká ztráta dětství ten osmiletěj gympl, no. Uvidíme třeba, jak moc nadstandardní v tý třeba pátý bude, jo, nebo ale vzhledem k tomu, že tam je nějakěj způsobem dril a učení, čemu zatím nevypadá, že by směřoval, že by se mu chtělo, tak jestli je to dobrá volba no. Jestli bysme ho tam jako totálně nenaštváli.

T: Jasný. A úplně mu jako nenaložili.

R: No no no. Já si myslím, že pak v tý devítce si vybírat tu školu, je tak náak už akorát no.

T: Hm. A jste ráda, že k té diagnostice došlo nebo...

R: No tak to určitě.

T: Hm. Že teď budete třeba vědět víc jako jak na něj a co dál.

R: Hm, hm.

T: Dobře. Napadá Vás ještě něco, co byste chtěla k němu nebo o něm doplnit.

R: No, to uvidíte. Teď si na něj vyhradíte chvíli, protože to stojí za to.

T: Popovídá mi, jo?

R: To nebude jen tak rychlý, tak rychle odbytý. Navíc teda nemá problém se sprátelit, začít hovor s jakýma kolik cizíma lidma. Že si říkám, že to by mělo zrovna bejt nějak trošku větší respekt. Jdeme po ulici a zdravím každýho. Říkám nemusíš zdravít každýho. Hlavně zdrav ty, co známe – buď ty nebo já je zdravím, tak ty taky zdrav, ale nemusíš každýho. On se prostě zakeká s každým. Na parkovišti, prostě úplně všude. Na štěstí jim zatím nedává ruku a neodchází s nima a doufám, že ten věk už pominul.

T: A takovejhle byl teda už od dětství? Takovej jako hodně otevřenej, srdečnej...

R: Jo jo. Tím, že pak neměl toho tatínka tak jako na dohled, tak se ještě vrhal na tatínky cizích dětí. To bylo taky dobrý.

T: No. A ještě teda spíš ho rozvíjíte Vy nebo jste v té péči konkrétně o to nadání, jako otec, manžel Váš...

R: Bývalý manžel tak si je vezme jednou za měsíc na víkend třeba. Takže tam bych to jako nějak to... Jedeme si po svý lajně. Když budou nějaké dobrovolné akce tak jo, ale jinak ne. Spíš ne.

T: Dobře. Tak jo. Tak Vám moc děkuju.

R: Není zač.

3) Rozhovor s učitelkou

T: Mám tu připravený seznam otázek, ale uvidíme, jak nám to půjde. Myslím si, že pak padnout i jiné otázky nebo Vás napadne nebo mě něco napadne dalšího. Zopakuji ještě téma práce, které je Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele. Mám teda první otázku: Kdy jste si všimla, že by mohl být Dan nadaný. Ta mi teda trochu rozporuje s tím, co jste mi psala do toho emailu, když jsem Vás kontaktovala. Takže...

R: Kdy jsem si všimla? Všimla jsem si až ve chvíli, když Vy jste mě kontaktovala. Do té doby pro mě Dan byl pomalé dítě, hravé dítě, nesoustředěné... On je schopný celou hodinu sedět, ale až jste mi napsala, že by mohl být, tak jsem ho začala pozorovat a ten potenciál v něm je. Ono mu to totiž hrozně dlouho trvá, než se rozhoupe jo. On než opustí ten svůj svět, kterej má, ale tyhle lidí bývají takový že jo. Jestliže je někdo více nadaný, tak je zaměřený nějakým směrem. A u Dana, kdybyste mi to neřekla, tak já bych to nepoznala.

T: Hm. Takže vlastně z poradny ještě nemáte žádnou zprávu, žádný papíry?

R: Ne ne, zatím nic. Hm.

T: A... Hm, to je zvláštní situace, protože většinou bývá, že vlastně ten podnět, aby šli do poradny, jde třeba od tý paní učitelky, která si vlastně toho všimne, že by to tak mohlo bejt...

R: Jenomže podnět od maminky, nešel do poradny, protože by Dan byl nadaný, šel proto, že Dan je to co jsem říkala: pomalý, nesoustředěný, zahleděný pořád někde něco prostě v ruce neustále něco, tak proto tam šli.

T: Aha, takže jste vlastně dala mamince, že by bylo asi dobrý do té poradny zajít?

R: Já jsem jim ale neřekla. Já jsem si myslela, že to prostě ten Dan dá. On to dá. On všechno dá. On je šikovnej. Tak jsem to tak brala. Akorát potřebuje ten čas, potřebuje prostě neustálý upozorňování, ale jinak on práci udělal, takže mě to nenapadlo.

T: Hm, no a ten podnět teda byl...?

R: Od maminky.

T: Vy jste teda nevěděla, že jdou do poradny?

R: Ne. Přišli mi to říct, ale zařídili si to sami.

T: Dobře. A co teda Dana baví ve škole?

R: No, to se musíte zeptat Dana. To já jako nevím. Em.... Možná když se děje něco mimo vyučování jako ve smyslu jdeme na interaktivku, pracovat, ale nějaká změna jo.

T: *A z těch předmětů jako ve škole? Máte pocit, že by třeba bylo něco, v čem by třeba nějak vyčníval?*

R: Nemám pocit, že by ho něco bavilo.

T: *Úplně ne, hm.*

R: Je to zvláštní.

T: *Ano, je to pro mě taková poměrně nová a zvláštní situace, abych se přiznala.*

R: No, proto jsem Vám to říkala. Mám jiný pohled na něj, ale teď ho opravdu pořád pozoruju, pořád ho sleduju. Posadila jsem si ho i dopředějc, abych ho fakt teda mohla číhat po něm a jo, je tam něco, je. Jako souhlasím s tím. Jako vůbec se tomu nebráním, ale takovým nějakým divným směrem no. Dneska jsme dělali třeba takový hádanky typu jakože jsou čtyři bratři, každý z nich má jednu sestru, kolik dětí je v rodině, což si myslím, na druhou třídu je poměrně těžký. Dvacet odpovědí z dva a dvaceti bylo, že čtyři osm dětí a Dan byl jedinej, no tak jedinej na koho jsem narazila, kterej řekl teda pět. Jo. Takže opravdu jo, věřím.

T: *Takže u něj bude taková to skryté nadání.*

R: Je to skrytý, ano. Přesně tak.

T: *No a myslíte si, že když třeba teďka vlastně po tý diagnostice a po tom, co se to nějak odhalilo, že by to mohlo být napomocný? Že by...*

R: V žádném případě mu nemůžu dát práci jinou nebo navíc nebo těžší, protože on mi nezvládne práci... (do místnosti vchází výchovná poradkyně, která chtěla u rozhovoru být. Dále jen jako R2)

R: Dobrý den. Pojď k nám. Povídáme si o Danovi jako o šikovném. E... V žádném případě mu nemůžu dát práci jinou nebo práci navíc.

T: *Že to nestihá?*

R: To pramení z toho, co jsem říkala. Neudělá základ. Já to беру tak, že když je nadaný, tak by měl mít nějakou, něco navíc že jo, anebo něco těžšího. To zatím u Dana nejde. Jo. Zatím zvládá horko těžko díky tomu svému chování, on je hrozně pomalej.

R2: Já vím, že to tam je, já to vím.

R: A je to už někde v papírech jo?

R2: Ještě vlastně nejsou vystavený ty papíry, jenom mi o tom říkali, že tam tohledencko jakoby je a řešili jsme tam vlastně jestli mu dát ještě tu hodinu eee jakoby navíc.

T: *Tu intervenci?*

R2: Tu intervenci s tím, že teda jsme se domluvili, že zatím ne, protože my celkově řešíme na škole ty nadaný děti a je možný, že to prostě budeme dělat jinou formou, než prostě běžně v těch hodinách. Že to prostě ty děti... Ještě to není, je to v takovém jako rozběhu, takže taky to chceme nějakým způsobem řešit. Je možný, že si je budeme prostě nějak různě vytahovat nebo tak, ale to je to, co říká paní učitelka. On je v tý druhý třídě, a ještě si asi potřebuje nejdřív zvládnout to základní a samozřejmě se budeme snažit ho nějakým způsobem posouvat a rozvíjet, ale otázka, jestli to bude prostě dělat jakoby paní učitelka v hodině anebo jestli opravdu jako ty děti budeme schopný jakoby vyjmout na chvíli z toho kolektivu a nějak...

T: *Nebo třeba potom nějak po škole, ale to zase...*

R2: Po škole oni nebudou chtít. Ty děti nebudou chtít po škole. Asi se to bude dělat říkám, to je takovej rozjezd stejně jako poradna rozjela a vlastně v tom projektu, takže si to potřebujeme trochu srovnat, jak to budeme dělat. Je to něco novýho. A i v poradně jsme to teď právě domlouvaly s tou paní, co ho vyšetřovala nebo psala tu zprávu, tak jsme se domlouvaly právě že to necháme tak, že potom budeme vlastně vědět, že tu intervenci budeme jakoby provádět, ale jiným způsobem, a ještě nejsme jakoby za to, jak teď no. Zas jako pomůcky na něj chceme dostat nějaký, abysme opravdu mohli nějakým způsobem postupovat, ale říkám, je to taková otázka, takže teď jde spíš o to, jak vy se domluvíte, jestli to tady už nějak zaznělo, že je opravdu nejdřív potřeba ten základ. Ta trojka je taková stěžejní no. Jde o to zase, aby...

R: Tam je hodně práce. Ve trojce je hodně práce, je tam hodně nové látky ve všech předmětech. Ne třeba jenom v jednom a ten nápor toho množství u toho Dana bude asi velký problém. Jo. Ale jeho sestra taky, já jsem taky učila Šárku a ta taky, to bylo dítě, který věčně něco nemělo, věčně zapomínalo, věčně nedávalo pozor. A pak se taky prokázalo, že vlastně ta inteligence a to všechno tam je, a že patří mezi ty nadaný.

R2: Ono to tak většinou bejvá, že ty děti to mají za něčím skrytý. Že je tam třeba taková ta nechuť k něčemu jakoby.

T: Tak já jsem právě zatím v rámci té diplomové práce, tak jsem se zatím setkala s dětma, kdy paní učitelky říkaly, no oni jsou úžasný ve všem, na co sáhnou, to jim jde. Takže je zajímavý, vidět i zase jinej pohled.

R: No, no, tohle je zvláštní. O něm nevíte, jo. On prostě to prosedí. On má tady tu dlouhou ofinu a on tady takhle hodinu může sedět, ale já todle přesně vidím ty chytrý lidi, který mají nějaký tendle ten...

R2: On že už to viděl, a že už to slyšel no. To jsou věci, který prostě oni jakoby najednou dokážou prostě úplně jakoby vypustit, protože už to znaj a slyšeli to. Ba naopak jsou schopný třeba tyhle ty nadaný děti potom v těch třeba základních věcech udělat třeba chybu, protože už prostě myslej dopředu.

T: Že se jim to zdá lehký...

R2: No no no, že už myslej dopředu.

T: Jo jo. To se mi ukazovalo při testování nadaných dětí v poradně, že tam jsou v tom testu základní otázky, a když se jich zeptám, co je to kráva, tak na mě koukají jako jestli to myslím vážně, že se jich ptám na tohle. Tak jim vždycky musím říct, ať v tom nehledají nic složitýho. Zvíře? Ano, je to správně, je to takhle. A pak už věděj.

R2: Ano, přesně. Oni se potřebují i utvrdit v té otázce, jestli opravdu přesně jak říkáte, jestli je to takhle jednoduchý, protože oni ve všem tím jak přemejšlej, tak prostě hledaj to složitější.

T: Hm. No a kdybyste ho teda mohla nějak charakterizovat. Říkala jste, že je takovej pomalější...

R: Pomalej, klidnej. Dá se říct, že nekonfliktní. On vybuchne teda, hodně vybuchne, ale musí ho někdo k tomu, sám není ten, kterej by začal jo. Je to prostě takový to klidný, pohodový až pasivní dítko. Jo.

T: A z těch předmětů, to jste říkala, že nemá něco, v čem byste měla pocit, že ho baví, že je pro to zapálenej.

R: Ne, nemůžu říct ani ň. Vůbec.

T: A jeho studijní výsledky?

R: Měl jedničky. Já nevím, jestli měl myslím dvojku kvůli psaní z českýho jazyka a ze čtení. To mu nešlo. A to mu nejde do teď teda.

T: Takže ta možná bude nějaký dys?

R: Hm, možná.

R2: Tam i jsou. Jsou tam.

R: Jo, jsou tam? Protože čtení mu dělá velký problémy. A jinak on všechno zvládá, ale zvládá to prostě svým tempem. Třikrát se mu to musí říct, třikrát se zeptá a kam to mám psát a mám psát celej ten sloupeček, přesto že to řeknu, já to ukážu, dám to třeba do rámečku a řeknu, budete psát jen tohle. Nebo udělám křížek, budete psát tenhe ten, co má křížek a stejně Dan se zeptá, jo. To je vidět, že on mě nevnímal ve chvíli, kdy já jsem, že byl v tom svém a pak se prostě holt musí zeptat no.

T: A ta zpráva z poradny tady teda ještě není, ale informace, že to nadaní u něj teda je, tak to máte...

R: No maminka a tady výchovná poradkyně mi to řekly.

R2: A já to mám teď tady z poradny. Teď tady čerstvě. To je vlastně minulý týden jsem o něm mluvila, ale zprávu ještě nemám teda.

T: A máte pocit, že třeba z vaší strany ten přístup se k němu teď nějak změnil třeba? Že vlastně jste ho dřív takhle nevníkala...

R: Já ho mám ráda jako dítě, jako kluka, prostě jako kámoše. Tím, že právě není agresivní a není to ten, jaký jsou většinou kluci, tak já ho mám ráda. To je takovej klouček.

R2: A projevoval se někdy třeba takovýmhle způsobem?

R: Vůbec ne. Vůbec právě jsem říkala tady slečně.

T: Já jsem právě psala email a paní učitelka psala no, já ale nevím, jestli právě o něm mluvíte jako o nadaném, protože já mam na něj jinej pohled.

R: No, jestli si budeme rozumět.

R2: No, to je právě ono. Já jsem teda taky netušila, ale minulý týden jsem to potom byla říct paní učitelce právě, že jakoby tyhle projevy tam jsou. A že tam to IQ je změřený vyšší, ale tam je daný asi, že to dítě je opravdu jakoby menší a je potřeba i najít to, co by ho zajímalo.

T: Nechat to rozvinout ještě?

R2: Ano. Přesně tak, jo. A jestli se to nějakým způsobem neprojevuje, tak o to je to horší. Jde o to, jestli to nějakým způsobem skrývá a nechce třeba...

R: Spíš ne, to vůbec ne. To je...

R2: A dokázala bys odhadnout jaký svět ho teda baví nebo...?

R: Vůbec nevím. Vůbec nevím. Jo, vůbec. Opravdu o tom dítěti nevíte.

T: Hm, takže je vlastně možná dobře, že se na to přišlo, protože možná jinak...

R: Možná jo.

R2: Tohle je jedna ta skupina těch nadanejších, že jo. Oni buď jsou ty nadaný... Je několik těch skupin nadanejších dětí. Většinou jsou to teda ty, co jako třeba tady... Nebo... Ty, co tady máme, tak jsou takový, že se projevují právě naopak. Projevují se tak, vlastně jeden ne, to je pravda, že jeden ne, eee... Projevují se většinou tak, že mají nějakou jakoby poruchu chování prostě. Ty děti jsou naopak jako znětlivý, sporný...

T: Že se v tý škole třeba i nuděj?

R2: Ano, ano. Tak to projevují tímhle naopak. Ale je pravda, že vlastně u jedné paní učitelky je dítě nadaný a ten je taky klidnej a hodnej, ten je taky takovej. Ale ten už je v pětce. Že už se dostal do náky tý, ale je pravda, že taky se nějakým způsobem neprojevuje. Ale tohle to nadání je podle mě vyloženě takový to skrytý asi zřejmě Ještě to tam není nějakým způsobem jakoby...

T: Vlastně teprve najel pořádně, zvyknul si v tý škole teprve...

R: Hm, hm... Nepotřeboval se projevit, zatím. Že jo.

T: Možná třeba postupně, až budou přibírat i další předměty, tak že se třeba najde nějaká oblast, která ho bude zajímat.

R2: Určitě, určitě. Asi tam bude možná někde něco. A nám až přijde zpráva a budeme potom řešit ty děti, tak určitě budeme potřebovat komunikovat s rodičema, eee ve smyslu, jakože i oni třeba budou vědět víc, než my. Protože jestliže se v tý škole neprojevuje tak potom je to taky jakoby problém, kde ho prostě jakoby posouvat, jakým směrem.

T: Hm, hm. A takže ta komunikace s rodiči se bude teda teprve asi víc navazovat?

R: Jo.

R2: No no, to bude teprve.

T: A myslíte si, že v tomhle případě to nebude problém?

R: Ne. Určitě ne. Oni jsou teda rodiče od sebe. Žijou s mámou obě děti, ale s tátou se podle mě normálně navštěvují, protože o něm jako mluví. Takže si myslím, že nějaký čas tam taky tráví.

T: Takže jako komunikace mezi váma a maminkou, abyste si v tomhle mohly dopomocť bude bez problému?

R: Vůbec, to bude bez problému úplně.

R2: Jo, to asi jo. Si myslím, že tam nebude problém, vůbec. Tam jde o to jenom, aby když se to mamince jako vysvětlí, aby s tím vlastně i souhlasila, že prostě je možný, záleží prostě jakou formou to budeme řešit no, aby prostě věděla, že to...

R: A myslím si, že to je zrovna rodič, kterej ne že by stavěl na tom, moje dítě je supr inteligentní chytrý. Ono jde taky o rodiče, že jo.

R2: Přesně tak. To jde o to, jak se k tomu ten rodič postaví. Ve smyslu, když se mu vysvětlí jakoby že vlastně je pomalej, a že některý ty věci ne to, tak některej ten rodič ba naopak se může postavit k tomu, že řekne víte co, já teď nechci prostě abyste ho nějakým způsobem jakoby rozšiřovali a dávali, až se rozjede, tak dejme tomu tak dejte mu. Nebo když uvidíte v tý hodině, že prostě jakoby je hotovej, má návrh, tak mu třeba práci nějakou jinou dejte. Ale říkám, to je tole to opravdu v začátku. My vůbec jakoby zatím nevíme.

T: Hm, jasně, chápu no. No a jak si myslíte, že Dan vnímá sám sebe?

R: To vůbec nevím. Já si myslím, že je spokojenej. Právě proto, že je uzavřenej do takovýho toho svého světa, kterej mu vyhovuje. Víím, že v první třídě neustále musel mít něco v ruce. Pořád. Bez toho to nešlo. To jsem se zlobila. Říkala jsem mu, že to nemůže, že ho to rozptyluje. A teď si teda nebere tolik už věci do ruky, ale má ty vlasy. Dneska mu upadlo lepidlo a já říkám, že když cokoli komukoli upadne, nechte to tam, pak si to vemete. Protože že jo, oni začnou a všechny a... Takže ono mu dneska třeba upadlo lepidlo tubičkový a za chvíli koukám, říkám nech ho tam, a za chvíli koukám, že támhle je víčko a Dan si tady jezdí nohama po tom. Jo, to jsou prostě jeho projevy. To je takový, ale jako spíš jako introvert mně přijde, že je to spíš takovej.

R2: No to jo. To je to nadání takový to spíš skrytý no.

R: Jo, přesně. Takže tak. To mně přijde, jinak...

R2: Někdy se to takhle bohužel projevuje no. Že to tam prostě jakoby to dítě... Je nadaný, ale nechce vlastně nějakým způsobem...

R: No nechce to ukázat ani. Nechce se prostě projevat. Nechce bejt ten... Jsou hvězdy, který na to nemaj, ale přetrhly by se, jen aby byly první, aby... Dan ne.

R2: Ale tam si třeba já myslím, že když se opravdu zjistí ta oblast a jakým způsobem se to bude řešit třeba je možný, že potom když se dostane do skupiny stejný, jakoby těch dětí, že je možný, že tam se potom třeba projeví. Protože tady mu třeba jednak může vadit právě ten kolektiv, ten hluk, to, jak se tady právě pracuje...

R: Hm hm. To je možný. Pod to bych se klidně podepsala, že mu vadí spíš ten šrumeček, než... By potřeboval pro sebe, protože takovej je. Tak by to potřeboval spíš sám člověka k sobě, aby si s ním povídal, aby dělal svým tempem, aby prostě tak.

T: *Hm, hm. A přijde Vám, že je teda spíš raději sám nebo má tu i nějaké kamarády?*

R: Má kamarády, má. Má kamarády tady všude.

R2: A o přestávkách se chová jak?

R: O přestávkách si tady sedí. Málokdy, někdy taky jo, taky jde, taky...

R2: Ale je to minimum?

R: Ale je to tak málo. Jako opravdu říkám, člověk o něm spíš neví. Taky se umí naštvat. Přesně jak jsem říkala, jo, ale to musí být impulz odněkud z venčí. Ale jinak on si rozdělá svačinu, pítí. On si tady něco prohlíží. Taky jde si s klukama, ale málo. Není to žádná taková štika, to není.

T: *Jasně. No, já ten seznam otázek, kterej jsem si připravila, je víc daný na to, když ta zpráva z vyšetření z poradny je už v tý škole a už se s tím nějak pracuje, tady co jich mám takových pár, takže ty přeskočíme, ale asi jako si myslím, že škola by Vás potom podporovala? Nebyl by problém v tom...*

R2: Ne, to určitě ne. Víte co, tam je fakt jako problém, stejně jako Vy třeba zpracováváte tu diplomku, tak prostě je problém... My se to taky jakoby učíme. My jsme ty děti vždycky měli ve škole, vždycky jsme nějakým způsobem s nima pracovali. Třeba já nevím, s prací návrh nebo prostě nějakým způsobem rozšiřovat třeba nějaký slovní nebo slovní úlohy. Prostě nějakým způsobem jinak. Nebo třeba v tom čtení nějakým způsobem jinak, ale prostě teď je to otázka i pro nás nová, protože v tomhle tom vysokým počtu těch dětí... Jednak odhalit ty děti, který jsou nadaný, kór když...

T: *Kór když to není hned jasně viditelný.*

R2: Ano, přesně tak. Tak je to docela problém. Ale říkám, to si teď myslím, že mají otázku teď jakoby všichni a konečně všichni došli k tomu, že pojďme podporovat ty nadaný a pojďme s nima nějakým způsobem pracovat. Ale my se to taky musíme naučit jakoby. My musíme najít tu nejvhodnější formu, která bude vyhovovat vlastně jakoby všem těm dětem.

R: A taky nějak to srovnat do těch ročníků jo. Protože ve druhý třídě nemůžeš mít stejný nároky nebo stejné tempo nebo...

R2: To určitě ne. To by musela být první druhá třída maximálně. A říkám, to je všechno v takovém zrodu v takovém prvopočátku, že prostě se fakt jakoby si myslím, že se bude i zkoušet, že se možná i něco zkusí a bude se to muset obměnit, protože se uvidí, co to bude s těma dětma dělat.

T: *Hm. A kolik jich je teď ve třídě?*

R: Dvacet osm. To je dost. Máme všechny ročníky takhle naplněný.

R2: A vy jste si vybrala zrovna tady toho Dana?

T: *No, protože pracuju na částečný úvazek v poradně a do toho se rozjel právě i ten projekt na podporu nadaných, takže mi přišlo fajn se tímhle tématem zabývat.*

R2: Aha, jasně no. No, protože my tady máme ještě další. Jednoho, kterýho máme teda taky z poradny, takže tam jestli by nebylo lepší jakoby nevím, jak to máte ten projekt jako zaměřenej.

R: Přemýšlím, v jakým ročníku myslíš.

R2: Ve čtyřce je.

T: *No já už v tuhle chvíli mám všechny skupiny, co jsem potřebovala. Teď se pustím do přepisů, ale kdybych zjistila, že ještě potřebuju nasytit ten vzorek, že třeba se tam ještě něco neukázalo, tak bych Vás případně mohla kontaktovat a poprosit Vás o kontakt na rodiče a ozvat se jim. Ale uvidím. Je zajímavý mít pohled i na takovéhle nadané dítě jako je Dan. Právě přesně, neprojevuje se, ještě se pořádně ještě neví co, jak se zaměřit. Protože co mám ostatní děti v tom vzorku, tak ty jsou třeba i starší a už mají IVP nebo ho ani moc nepotřebovaly a bylo mi o nich řečený, že jsou úžasný ve všem, je to super s nima pracovat... Takže jsem ráda, že vidím zase ten jiný pohled a že je to zase jinak.*

R2: Ale to my máme právě v tý čtvrtý třídě chlapečka taky takhle. Taky tam je jakoby klučina, kterej prostě má taky takovýhle ty všechny dys a taky to je vlastně praktickej stejnej problém. Ale tam je jediný, že se projevuje. Tam trošku ta hyperaktivita nebo takovýhle ty věci jsou, ale ještě navíc k tomu má právě že

všechny ty SPU tam některý ty ty, takže tam je taky problém to řešit. Jakoby jak rozšiřovat to nadání, když vlastně v některých věcech nemá na čem stavět. Tam je hlavně potřeba i ten jakoby nadanej si to musí umět přechít. Musí umět vědět jakoby pochopit ten kontext toho co jakoby tam je. Takže tam je to taky takový jako...

R: Hm...

T: No, a ještě se zeptám, jak se liší Danovy potřeby od ostatních ve třídě?

R: Jak se liší jeho potřeby... Žádný speciální potřeby nemá. Spíš, no, možná že má. Spíš má potřebu pomoci, jo. Potřebuje pomoci, protože věčně něco zapomene, věčně něco má, věčně něco hledá, ale to je tím, že teda si hraje. To mu upadne pak to zapomene, jo. Nebo někde zůstane tužka něco, Dane je to tvoje, není, tak ji dáme tady do krabice a pak jéé to je moje. Jo, spíše takhle. Pomoc těch dětí nebo učitelky v tom, že je takovej, no to je prostě celej Dan. Nemůžu říct, že je nezralej. To není nezralost. To je... Já to neumím pojmenovat.

R2: Tam je prostě jinej zájem.

R: Jinej zájem no.

R2: Si myslím, že tam je ten zájem jinej prostě, ale to je to, co my nemám ještě jakoby rozklíčovaný, a ještě nevím no.

R: Ale slečna se mě ptala, kdy jsem na to přišla, že je Dan nadanej a já na to přišla, až když mě kontaktovala. Do té doby prostě v žádném případě Dan mezi náky nadané děti nepatřil. Ale od té doby jsem ho posadila si sem, blíž, a říkala jsem jí, od té doby ho číhám na něj jako blázen a ten potenciál tam je. Já to cejtím. Ja to vidím. Dneska jsme měli hádanky, teď jsem jí to říkala zrovna, eee v rodině jsou čtyři bratři, každý má jednu sestru, kolik jich tam je. No to víš, že děti napočítaly osm, devět, deset, že jo a Dan řekl pět, jo. Takže víš. Byl chvíli ticho, ty se hlásily, mohly se přerazit, všechno říkaly špatně, přišel Dan, teda zvedl ruku a říkám, no, tak co ty a on řekl pět. Jo, víš, to je vidět, jak ono mu to sice trvá, on chvílku potřebuje čas na to, aby si to tam, ale pak dobrý.

T: Hm, ale zvládne to.

R: A to je ve všem. I při práci normální, že jo. On i teda tu úlohu přečte, on se na to podívá, přečte, teď vidím, jak se chvíli dívá, přemýšlí... Bud' se zeptá nebo mu řeknu, ať si to přečte znova, potřebuje prostě to svoje, dát mu ten čas no, to svoje tempo. Je to zvláštní no, hm.

R2: A ono říkám, tam se to prostě uvidí, jak se to jakoby posune dál no.

R: Uvidíme.

T: No... A to je možná všechno, protože opravdu to mám směřovaný spíš tím směrem, kdy už se to nějak víc projevuje. Ale jsem hrozně ráda, že mám teď teda zkušenost i s tímhle pohledem, protože každý to dítě je jiný.

R2: No to asi jo, protože ta skupina dětí určitě existuje a je to jenom důkaz toho, že to existuje.

T: Hm, hm. Ještě tady mám otázku, jak se ve školním prostředí projevuje jeho vnímavost, emocionalita a svědomitost? Protože tohle jsou tři takový složky, který se s těma nadanýma dětma často pojí.

R: Svědomitost ne. Zase, to je úplně ho vidím. Svědomitost ne. Tak mám to, mám, nemám, to nemám, stihnu to stihnu, jo, to beru za svědomitost u téhle malejch dětí. A jinak, no, to je těžký...

R2: Emočně jak říkáš, pokud ho nikdo nenaštve...

R: Pokud ho nikdo nenaštve, tak je v pohodě. Jakmile ale tak reaguje to pak je výbuch, jo.

T: Ale tak to asi není úplně ojedinělá reakce.

R: A začne plakat. Pláče. Anebo, když se rozzlobím a řeknu, že Dane, ale jako spíš způsobem to si mě zklamal, to jsem čekala něco jinýho, to ho rozbřečí, než kdybych na něj houkla, co děláš, tak mu to je jedno. Ale když řeknu Dane tohle to teda, to já jsem čekala nebo něco v tom smyslu, zahrát na city... Tak to hned natahuje. Začne se mu klepat brada. Já jsem to takhle ble ble a začne.

T: Takže když to jde takhle na city. Hm, hm, takže je docela citlivej.

R: Je citlivej no.

R2: Ale tak ono to může vycházet i z té rodiny, ne, jestli tam...

R: Nevím, vůbec nevím. No, maminka je taková velká paní, jste ji viděla. Tak ale vždycky jsem s ní měla, já jsem učila i dceru. Ta byla to samý. Ta byla nepořádná, zapomínala.

R2: Jo, už vím, no jo Šárka. Ano, tak je. Ona do dneška je taková jakoby, teď už se hodně zlepšila, ale jak jinak byla hodně taková nevyrovnaná. Měla tam ty projevy prostě takovýho toho, ona byla taky přesně taková ta nastartovaná. Ona byla furt v klidu, dokázala to nějakým způsobem a pak bouchal no. Tam se

třeba právě taky zařazovalo ívépéčko si pamatuju, že to tam bylo. Hlavně pro tu emoční stabilitu a pro to, aby se vlastně vůbec naučila v tom kolektivu chovat. A ta Šárka je taky jako svým způsobem jakoby nadaná, protože, ona opravdu přemejšlí...

R: Ale ona to má podle mě taky někde napsaný.

R2: No ona tam nemá nadání, nemá tam nadání. Ale ona taky, ona tak jako přemejšlí, tak jako přirozeně. To je takový jakoby já je mám totiž na fyziku a na chemii a vidím, že to tam je takový jakoby přirozený. Tam prostě některý ty věci vyplývají.

R: Praktická je taková. Ona bude taková bezvadná, praktická máma. Se vším všudy. Mně to tak vždycky přišlo.

R2: To jo, ale ona i když je prostě nějaký problém, tak nad tím jakoby přemejšlí a má strašnej problém jakoby zformulovat ty myšlenky na ten papír. To má. To nevím, jak je na tom ten brácha, jestli ten na tom nebude podobně. Jestli tam prostě nebude taky jakoby tenhle ten...

R: No tak jestliže oba, tak to bude z něčeho pramenit, že jo.

R2: No, to já si právě říkám. Teď mě to jakoby, jsem si říkala, budu pátrat po tý Šárce, která to je a už mi to z toho vyplývá. Tak ona ta maminka je taky taková jakoby eee, všude všechno...

R: Maminka je taková rozházená. Taková prostě všude všechno...

R2: Ano, to je to slovo. Ona je asi taky schopná řešit spoustu věcí jakoby najednou a asi bude taky taková jako šikovná, protože vím, že se pohybuje různě v realitce a ona byla i v takovém nějakým ona dělala kytky někde že vázala a byla taky velice jakoby šikovná. Takže si myslím, že tam ta všestrannost bude i pro ty děti si myslím, že to tam bude. Ale u toho Dana to vidím asi podobně jako u tý Šárky, protože tam fakt jakoby... Nevím, já Dana neznám, ale znám tu Šárku a tím, že jsou ty sourozenci, tak mně to teď splývá trošku. A řekla bych, že v některých těch oblastech jsou si hodně podobný.

R: Jsou no.

T: Hm. A ještě se zeptám, když se řekne nadaný dítě, tak co si představíte?

R: Nadaný dítě... Já teda nemyslím si, že když má samý jedničky, že to je nadaný dítě. To je taková přirozená inteligence, jo, ale nadaný... Podle mě bych to směřovala spíš k jedné věci. Nadaný v něčem. V jedné věci jo. Třeba matikář, že jo. Nadaný na matematiku, má logický myšlení, prostě, jo, je to člověk, kterej... A třeba vůbec nechte dejme tomu jo. Jo, nadaný, já bych viděla nadaný, já to tak jako cítím, jo. Jako když někomu jde všechno úplně, tak mně to nepřijde jako nadaný. Jako přirozená inteligence bych řekla spíš. Nadaný, to je pro mě něco...

R2: Výjimečného.

R: Výjimečného. Přesně. Výjimečného.

R2: Já bych taky řekla, že je to nějaká výjimečnost, no.

T: No a teďka, když víte, že to u toho Dana je, jak si třeba myslíte, že byste třeba postupovala?

R: Teď nemůžu postupovat jinak, než normálně v davu dětí tady prostě bude pracovat, jo. A budu ráda, když mi odevzdá a udělá práci, kterou udělá většina dětí, jo. Pořád jsou ještě pomalejší. Pořád se tady ještě najdou děti, který jsou hodně slabounký, ale aspoň aby odevzdal v tom časovém limitu a správně a to, co ostatní. Nemůžu mu teď dát nic navíc, opravdu.

R2: Já si myslím, že v tomhle tom okamžiku je paní učitelka svázaná hlavně tím, v jakém kolektivu je a v kolika počtu je, protože jestliže to dítě je prostě jakoby uzavřený, je introvertní, je potřeba s ním nějakým způsobem navázat aspoň ten kontakt ve smyslu toho třeba zjištění opravdu jakoby kde tam třeba to nadání prostě nějakým způsobem je.

T: Takže spíše takový mapování?

R2: Ale v týhle, tam jako si myslím, že snad pro něj, jako pokud by se mělo nějakým způsobem jako říkám, tam buďto musíme to řešit tak, že ho prostě jakoby a začneme ty nadaný jakoby vyčleňovat, aby se prostě zjistilo nějakým způsobem, kde to tam je, protože třeba fakt takovýhle a zrovna je to taková třída, kde je jakoby víc těch problémů, takže tam...

T: Jako i z toho druhého pólu myslíte?

R2: I z toho druhého pólu no.

R: No, to se sešlo trochu no.

R2: No, trošku je to taková hodně zajímavá ta třída, takže tam si myslím, že paní učitelka jakoby tohle úplně...

R: Asistenci tu máme pro dvě děti, jo. Prostě slabý a nezralý dítě tady máme. Mám tady dyslexii...

T: Jako že bylo brzo daný do školy?

R: No, maminka chtěla, tak šlo, že jo. Máme tady vlastně tu holčičku, ta má dyslexii tuším a ještě něco.

R2: Ano, ta má individuál.

R: Takže je tady prostě víc dětí a v tom kolektivu je to těžký.

R2: A pokud on je staženej v sobě...

R: A pokud to nevyžaduje a je prostě vidět, že mu nic nechybí, jo...

R2: Tak to bude.... Tak si myslím, že to je fakt jakoby se to tou formou musí řešit fakt jako mimo. Protože tohle tady nevyřeší paní učitelka jakoby v tomhle tom, co má jakoby tu skladbu tý třídy, tak si myslím, že není jako... On se ani sám neotevře.

R: On ani nechce. On by ani nechtěl.

R2: Já si taky myslím, že se neotevře no v tomhle tom kolektivu.

R: Ale já bych třeba, by mě po bavilo a viděla bych to v tom, že kdybych věděla, kam to mám směřovat, tak já mu klidně připravím slovní úlohy, protože vím, že ho baví biologie, tak to nebude o dětech ve škole, ale o kytkách v té zahradě támhle, jo. To bych brala.

T: Jo, že jste tomu jako otevřená.

R: Jo, to by šlo. To bych brala, ale zatím, zatím by to byla práce úplně o ničem.

R2: Tak všichni se tomu otevíráme, protože jako opravdu si myslím, že těhdle těch dětí je tak strašně jakoby nechci říct malinko, to snad ani ne, ale ony jsou tak jakoby schované a některý i ty nadaný potom jakoby sklouznou do té tendence jako mně tu práci už nedávejte, už stačí.

T: Jasně. Že radši pak moc nepospíchaj, protože vědí, že když to budou mít, dostanou další práci.

R2: Přesně tak, ano, no no no.

T: A pak vlastně možná i pod tíhou tlaku toho okolí těch spolužáků, aby třeba nebyly terčem těch šprtů nebo něco podobného.

R2: No no no.

R: Aby nevyčnival, taky možný.

R2: Ale říkám, máme tady třeba toho chlapečka, kterej je teď v pátý třídě, tak ten je od začátku jakoby zvyklý pracovat jakoby sám a sám si chodí pro práci. Prostě jakoby ten tam vyloženě ta ctižádostivost je.

T: Ale to je přesně ta jiná kategorie těch nadanejš.

R2: Ano, přesně tak. To je přesně ta zas další.

R: Ale ta je snazší podle mě teda určitě. Ta je snazší, protože těm se zavděčím úplně vším, co jim dáš navíc. Oni chtěj.

R2: Jo, to jo. Ba naopak ten chce, ten vyloženě chce no.

R: Ale tady...

T: Hm. No tak dobře. Ještě Vás třeba něco napadá, protože v tuhle chvíli mě už nenapadají další otázky, tím že je to u Dana v tom zrodu a mapuje se to z každé strany zrovna v tomhle případě tak...

R2: No já si myslím, že nás samotný zajímá, jak to jakoby dopadne, protože třeba jsme i rádi, že se to takhle rozklíčovalo, protože fakt tam potom opravdu, když to teď vidím, z pohledu tý školy, tak tam jakoby těch nadanejš dětí tam jsou, ale opravdu se začínou vytvářet skupiny i těch já nevím, čtyři pět skupin, nevím, kolik jich tam jakoby to, se potom začínou opravdu vytvářet skupiny těch nadanejš dětí a budeme je muset nějak jakoby...

R: Hm, hm, se zaměřením nějakým, že jo.

R2: Hm, hm. Ale i ve smyslu toho, jak se to nadání projevuje, jo. Protože pak se může stát, že budeme mít skupinu nadanejš dětí, který dáme dohromady a budou tam ty s těma ADHD a s těmahle a pak tam budeme mít takovýhle dítě, tak to se tam stejně neprojeví jako bude v tý třídě. Takže tam potom opravdu asi s těma dětma se musí pracovat podle mě jinak.

R: Typickej je ten chlapeček od paní učitelky zespoda, to je prostě od první třídy říkala maminka, ten počítal to byl výkvět v matematice.

T: Hm, to jsou děti, který třeba už ve školce dávno čtou a tak no.

R: No a teď už otravuje tak, že už leze všem na nervy. Vykrikuje, radí všem, upozorňuje všechny...

R2: A přitom se mu ta práce dává ale odjakživa i jako navíc a bylo to a ten se už dostal do tý pozice si myslím, že občas jakoby....

T: Jako, že toho třeba zneužívá?

R2: No, zneužívá no. No, už je to takový, že.... A už potřebuje dát jakoby hodně vědět, že je on ten, kterej je jakoby dobrej.

R: Jo, přesně. Ten, kterej má na víc. A ví to. Hučí to do něj teda s prominutím i rodiče to vědí, už hledali pro něj už ve druhý třídě pro něj hledali, jestli existuje nějaká škola s nějakým rozšířením matematiky nebo podobně.

R2: Já vím, že jsem s nima měla loni schůzku s těma rodičema. Tak že jsme se domluvili jen na takovým opravdu nadstavbovejch věcech.

R: Ale to je typickej příklad dítěte podle mě, který teda pak otravuje.

R2: No a pak který když se dostane do skupiny tady těch nadanejch dětí jako který budou ve smyslu toho Dana, tak zas to bude potlačený. Zas tam to bude to potlačení. Takže fakt říkám, jako to se musí....

R: Řešit nějak jinak no.

R2: Bude se to tam muset řešit no. Sami jsme zvědaví, jak to prostě budeme jakoby provozovat a praktikovat, jak to jakoby půjde no.

T: Aby se to tam nastavilo tak, aby to šlo, hm.

R: Samý novinky no. Všechno?

T: Asi jo. Tak vám oboum moc děkuju.

Příloha č.5: Rozhovor se skupinou č.5

1) Rozhovor s dítětem

T: Tak, tady nám to už běží, za chvíli to zhasne a nebude nás to rušit. Možná ještě zavřu tady ty dveře, aby nás to zvenku nerušilo, ale kdyby ti bylo třeba teplo nebo něco, tak stačí říct, jo?

R: Jo.

T: Tak můžeme začít. Takže Jonáši, mám tady na seznamu pár otázek a budeme si povídat podle toho, ale třeba tě bude napadat ještě něco jinýho nebo i mě, tak uvidíme, jak nám to půjde a k čemu se dostaneme, jo? Tak mi řekni, vnímáš, že jsi v něčem třeba jinej, než tvoji spolužáci? Jak je to ve škole?

R: Hm... Něco jo, něco ne. Třeba na matice, když jsem jinde tak třeba vidím, že to tempo ostatních je třeba podobný jako to moje akorát třeba já jsem i s jedním kámošem ve třídě jsme rychlejší, takže nějak tak. A potom třeba při sportu, tak jsme všichni stejně. Někteří chodí třeba na atletiku a při florballe mi to teda jde víc, než ostatním, pokud ho teda nehráli třeba. Když si porovnáím holky a kluky ve florballe, tak kluci jasně, to prostě to no, vyhraju.

T: No a pak když si říkal, že něco stíháš v tý škole nějak jako rychlejc nebo...?

R: No, rychlejc, ale třeba snažím se to, abych to neuspěchal zase, když to třeba mají někteří dřív než já, tak abych tam neměl moc chyb.

T: Aha.

R: Protože se čtyřkama nechci domů ze školy určitě chodit.

T: A stává se třeba, že když to máš rychleji, teda když pracuješ rychlejc, že potom v tom chybuješ víc, jo?

R: No, jako někdy dřív se mi to stávalo a teď se snažím to tempo vyrovnat i s tím, že tam bude z těch chyb třeba jenom jedna nebo nejlépe žádná.

T: Hm, hm. A když se stane, že tam máš tu chybu, tak jak to neseš?

R: No, nesu to, že pokud vím, že jsem to dělal moc rychle, tak to беру tak, že jsem to uspěchal a že prostě se budu muset víc snažit a trochu zpomalit.

T: Hm, hm. A když máš třeba nějakou horší známku, tak si to třeba chceš opravit nebo ti to je jedno?

R: No, je mi to jedno, pokud třeba nemám dvě mínus nebo tak. Jinak si to vždycky opravuju. A dvojka je taky dobrá známka podle naší učitelky, takže...

T: Hm, jasně. A přijde ti, že paní učitelka je na tebe přísnější nebo není, nebo je to stejný jako na ostatní spolužáky?

R: Je to stejný jako na ostatní spolužáky. Je to podle toho, jak zlobíme. Když zlobíme hodně, tak dostaneme prostě výstrahu, ale nejlepší na tý škole, kam chodím, je, že prostě pětku nedostaneš jenom za to, že si tam naflákal tři chyby.

T: Jasně. No a když máš teda rychleji hotovo třeba, tak dostáváš nějakou ještě práci navíc nebo jak to tam je?

R: No, většinou máme připsanej řádeček, když všechno uděláme, tak většinou si děláme nepovinnou práci všichni třeba jako písanku, když máme třeba matematiku a tak.

T: Hm, hm, hm. Ještě se tě zeptám, když se řekne nadané dítě, tak co si pod tím představíš? Co to podle tebe znamená?

R: Nadaný dítě podle mě znamená, že v něčem vyniká. Umím si představit nadanýho češtináře jako kterej umí třeba nazpaměť všechny eee, prostě, že si pamatuje sedmdesát pět procent ze sta třeba učiva v tý třídě. No, za celejch těch devět let třeba.

T: Hm. No a ty sám sebe vnímáš jako nadaného?

R: No, tím věkem to odchází, ale...

T: Odchází? Jako že si tak přestáváš připadat?

R: Přestávám si tak připadat. Třeba v první třídě jsem se cítil nadanej stejně tak jako Usain Bolt dejme tomu.

T: Aha. Do kolikátý třídy ty teď chodíš?

R: Chodím do čtvrtý třídy. A teďka jsme zrovna probírali způsoby u sloves, což jako podle mě je docela, je to docela dobrý, protože když něco umíš líp, než ostatní, tak prostě je to takový kouzelný.

T: A jak je to kouzelný?

R: Je to kouzelný v tom, že třeba já nevím, se cítíš šťastnej, ale taky se stalo, že když jsme dělali s tím spolužákem matematiku ve stejném sešitě a na jiný stránce, tak jsme to vlastně dělali, že to dělal i zbytek třídy, takže jsme nemuseli mít domácí úkol.

T: Jo, že si to měl jako takhle napřed. No a když si byl v poradně, věděl si, kvůli čemu tam jdeš na to vyšetření?

R: No, věděl, věděl.

T: Hm. A jaký to bylo, když potom byly výsledky toho testu a ty si se dozvěděl, že ti to vyšlo dobře, tak...

R: Nevím. Byl jsem šťastnej, protože trochu jsem chraptlý a prostě nebylo mi v ten den moc dobře, ale zvládl jsem to.

T: Byl jsi nervózní, když si tam šel? Když si věděl jako kvůli čemu to je.

R: Trochu jo, trochu jo. Ale jen trochu.

T: No a pak teda vyšlo, že jsi nadanej a povídali jste si o tom třeba doma nějak?

R: No, moc ne, ale prostě mamka mě pochválila. Ona mě nechválila, prostě řekla, že jsem šikulka a pohoda.

T: Takže jste si o tom nepovídali, že by ti mamka třeba vysvětlovala, co to třeba je a tak?

R: Ne, to já mám nadání třeba v tom, že vím o fyzice třeba víc než ostatní anebo třeba o těchhle věcech, protože mamka je lékárnice, takže třeba vím že jakej lék k čemu slouží, a když je třeba někomu špatně a tak vím přesně no, přesně ne, ale vím, přibližně co dát, aby se mu ulevilo.

T: No a potom, co si byl v té poradně a dozvěděl ses, že jsi nadanej, tak potom se něco změnilo, ať už doma nebo třeba ve škole? Začal si to vnímat nějak jinak?

R: No, já jsem to nezačal vnímat. Byl to prostě trochu test, takže šel dobře. Je to něco jako když z češtiny je test na výbornou tak v pohodě.

T: A ve škole s tebou začala potom paní učitelka dělat něco jinýho?

R: No, to my už máme delší dobu, třeba od druhý od první třídy, třeba že jsme dělali něco jinýho. Měli jsme nadstandardní matematiku a teď máme čtení s porozuměním nadstandardní. Nedá se už říct nadstandardní, protože ho má myslím devět z dvaceti dětí ze třídy. No, ale tu matematiku dřív nebo já bylo nás asi šest nebo pět.

T: Aha, hm. No a v čem si teda myslíš, že jsi nadanej? V čem máš to nadání?

R: No já si myslím, že to nadání mám v té matice a v těch věcech kolem matiky; jako ve fyzice a tak.

T: Hm, hm. Takže tvoje nejoblíbenější předměty jsou jaký?

R: Moje nejoblíbenější předměty jsou vlastivěda, na kterou se těším v pátý třídě, protože mě bavěj ty novodobý dějiny. Ty československý a potom mě baví čeština a matika. Jenom mě nebaví na češtině dlouhý opisování.

T: Hm, jasně, to tě nebaví. A je něco naopak, co ti v té škole nejde? V čem tam třeba nějak pokulháváš?

R: No... Těžko říct. Třeba nemůžu říct, že jsem jeden z nejhorších, ale třeba v atletice, když na tělocviku děláme něco s atletickou přípravou, tak mi to jde hůř než ostatním.

T: Hm. A to je teda v tom tělocviku... No a když máte nějaký běžný hodiny?

R: No tak to ne, to ne.

T: To ne, ve všem je to dobrý?

R: Jo.

T: Hm. A ve škole si teda říkal, že paní učitelka s váma pracuje teda pořád stejně, že se to nějak nezměnilo?

R: Jo.

T: A známky máš jaký?

R: Známky většinou mám jedničky. Jako jedinou trojku, co jsem vyfasoval, tak byla minulej rok z matiky. Jako ne na vysvědčení, ale normálně v žákovský. Ale jinak nosím normálně jedničky a fakt výjimečně dvojky.

T: Hm, to jsi šikovnej teda. A ve škole máš nějaký kámoše?

R: Jo, ve škole mám dva kámoše. Hodně kámošů. Bavíme se třeba o počítačových hrách nebo o mobilních hrách. Někdy hrajeme spolu, když je to hra pro více hráčů.

T: Takže jsi raději s kámošema, není to, že bys byl radši sám?

R: No, jako někdy, když mě někdo naštvě, tak chci bejt raději sám, ale jinak jsem s kámošema.

T: A co tě ve škole třeba moc nebaví? Máš tam něco, co tě nebaví?

R: No, nemám. Maximálně mě nebaví to dlouhý opisování z češtiny, ale jinak v pohodě.

T: Ještě mi zkus říct něco o sobě. Jak třeba sám sebe vnímáš, co máš rád. Jaký si myslíš, že seš.

R: No, ze školky jsem byl nešťastnej, protože jeden nejmenovanej kluk mě tam pořád pomlouval, že jsem tlust'och. Což jako v tý době, ano, trochu jsem byl, ale nebyl jsem obézní, což je hlavní. A on sám byl tlustej taky, takže... A jinak se školou jsem strašně rád. Chci jít příští rok na gymnázium na sportovní, takže doufám, že mi to projde, protože mému nejlepšímu kámošovi, on nejde na gympl, ale jde na sportovku, takže doufám, že se mu to povede, protože výsledky budou snad až šestýho června, takže mu držím palce. Přijímačky dělal před týdnem.

T: Hm, to je fajn. A ještě mi řekni, když ses dozvěděl, že jsi teda nadanej, tak si to třeba říkal někomu z tvých kamarádů nebo ze spolužáků?

R: No, někomu, třeba mému nejlepšímu kámošovi jsem řekl tenkrát, že prej jsem nadanej a sice věřím v to, ale nepřipadám si jako že jsem nejlepší jako mistr světa amuleta, to nejsem.

T: Hm, hm. Takže to není, že by si toho třeba nějak neužíval?

R: Ne, to bych nezneužíval.

T: Ještě jak si říkal... Vidíš teda v tý škole, že jsi jinde nebo dalo by se říct, že jsi lepší nebo...?

R: Dá se to někdy říct, ale jenom někdy. Někdy třeba to udělám líp než ostatní, ale někdy třeba ne. Nedej Bože se mi to třeba někdy stane, že ne že bych dostal nejhorší známku, ale že bych měl třeba jedna mínus místo, že třeba úplně normální kluci mají za jedna.

T: Hm. No, a ještě mi řekni, myslíš si, že to, na co máš, tak že to využíváš na plno nebo, že to někdy třeba trošku flákáš?

R: Těžko říct, ale někdy to třeba využívám na plno, když potřebuju, ale někdy to třeba já nevím, na pětinu flákám, protože je mi to teď úplně k čudu.

T: Hm. Heleď a kdyby se do tý poradny nešlo a nezjistilo by se u tebe to nadání, nebo teda, že by to nebylo černý na bílým, tak myslíš, že by to bylo v něčem jiný?

R: No, podle mě by to bylo úplně stejný jako dřív. Já jsem se bál, abych tam šel, protože místo mě, by šla další nadaná holka, takže hm... Nechtěl jsem si to teda nechat sám pro sebe, ale prostě jsem rád, že tam můžu jít, a že místo mě nejde nikdo jinej.

T: Kam myslíš? To jsem ted' asi nepochopila.

R: Že třeba nechci, aby tam šel někdo jinej místo mě.

T: Ale kam?

R: Třeba na vybiku, na turnaj ve vybice nebo ve florballe, protože vím, že jsem v tom dobrej a chci tam prosadit to, co jsem se za tu dobu naučil a tak.

T: Hm. A mimo školu chodíš teda rád na ten florball a ještě něco máš, nějaký kroužky?

R: No, kroužky potom mám třeba merkur - to je stavění. A to je asi všechno.

T: Hm, hm. Takže si říkal, že hlavně ta matika, tam že máš silný stránky, hm. A ještě tě něco napadá, o čem by si mi chtěl povídat k tomuhle tématu?

R: Nooo... Asi ne, ale asi že mám hodně rád ten florball, že rád jezdím i na turnaje, že jako jsem tam brankář, takže nesu za všechny, no skoro za všechny, góly pokud tam tam není obrana, tak za ty góly neručím, ale jinak za skoro všechny góly ručím, takže se snažím, aby nade mnou třeba půlku zápasů zůstalo to pověstný čistý konto.

T: Aaaaaha, jasně, takhle.

R: Že se mi už jednou mimochodem podařilo, ale potom jsem nafasoval myslím někde šest gólů, takže za devět minut, takže bohužel.

T: Hmm, přemejšlím, jestli mě ještě něco napadá... Hm. Tak ted' nevím, ale asi už jsme si řekli všechno. Ještě mi třeba řekni, když ses to dozvěděl, tak co si cítil, zvedlo se ti třeba sebevědomí?

R: No, těžko říct, ale asi se mi trochu zvedlo. Že třeba na to mám.

T: Tak jo. To si mi už říkal, vid', co tě ve škole baví a co zase moc ne, to si mi už taky povídal... A ještě mi řekni, jak si myslíš, že tě vnímá tvoje okolí? Jako spolužáci, kamarádi, rodiče...

R: Nooo... Kamarádi jako já jsem měl, já znám jednoho opravdickýho kamaráda, kterej je ten úplně nejlepší, protože na mě nic nehraje, ale já mám dost takovou schopnost, že umím rozpoznat hranou nenávisť. Že třeba když se chce s těma ostatníma bavit a jako pomlouvat mě, tak vím, že to dělá naschvál jako aby se k nim přidal, ale zároveň mě má i jako za nejlepšího kámoše.

T: Aha, hm. A ještě mě napadlo, úkoly si děláš doma sám nebo potřebuješ, aby ti pomáhali rodiče?

R: Úkoly si dělám většinou sám, ale my jich moc nemáme, takže...

T: No, tak to je krása. A mamka, jak ti pomáhá, aby se rozvíjelo to tvoje nadání? Nebo teda rodiče.

R: No... mamka mi někdy třeba dávala mi to, dávala mi příklady. Třeba deset. I když mi šla látka dobře, ale tak abych v ní byl lepší. A jako někdy škrábu jako kocour, ale co mě docela překvapilo, že jeden z těch nejvíc krasopisářů ve škole, z první druhý třetí třídy, tak teď škrábe jako kocour taky. A jako nedá se to po něm přečíst.

T: Hm. A když je třeba něco, co ti moc nejde, tak jak na to reaguješ?

R: No... Tak se to snažím hlavně doučit a potom se v tom zdokonaluju sám.

T: Takže jdeš do toho, není to, že by si to zahodil a šel dělat něco jinýho? Vydržíš u toho?

R: Hm, hm. Jo.

T: Dobře. Tak jo Jonáši, já myslím, že jsme si to řekli asi všechno. Takže já to tady zastavím už. Nebo tě ještě něco napadá?

R: Ne ne.

2) Rozhovor s rodičem

T: Tak jsme si s Jonášem hezky popovídali. Já si ho právě pamatuju z vyšetření, jak všechno tak hezky košatě popisoval.

R: No no no. My se v tom kolikrát s manželem strašně ztrácíme.

T: Že jako než on se dostane k tomu jádru.

R: Tak. My máme prostě tendenci na něj říct jasně stručně, protože my se takhle jako strašně obtížně něco dozvíme.

T: Hm, hm. Nesvíti Vám to tady do očí?

R: Ne, v pohodě, určitě.

T: Tak jo. Mám tu připravený seznam otázek, ale uvidíme, jak to půjde. Třeba Vás napadne něco vedle nebo mě. Tak se zeptám, kdy jste si všimla, že by Jonáš mohl být nadaný? Nebo jestli tam bylo třeba něco zvláštního, když byl malej?

R: Bylo extrémně zvláštní, protože na dvou letech začal vnímat věci, který vnímaj třeba čtyř pětiletí děti. Strašně ho zajímaly čísla v první řadě, potom písmenka. Takže my jsme si běžně nehrávali venku na písku, ale chodili jsme vlastně po okolí a jeho strašně bavilo číst značky aut, ale espézetky jako.

T: Aha. A to měl od kolika let třeba už?

R: Dva, dva a půl roku.

T: Takže i už hezky mluvil?

R: Ano, přesně. Vlastně jeho nejhorší písmenko, který neuměl, bylo ř, který se naučil až teda teprve těsně před svým šestým rokem, ale jinak mluvil, bylo mu moc dobře rozumět. A taky samozřejmě na to konto taky i chápal.

T: A bylo to, že třeba nestál o nějaký běžný pohádky nebo něco, že chtěl, abyste mu četli třeba něco jinýho?

R: Ne ne, stál, naopak. Jako my jsme hodně se věnovali po týhle tý stránce četbě, ale zase na druhou stranu už pro něj bylo horší to vyprávět. Protože on to chtěl vyprávět strašně podrobně. Takže ta linie toho vyprávění byla taková jakoby komplikovaná a je to do dneška, což je teda asi znát. No a jako začínali jsme na roce a půl, kdy to dítě začíná vnímat nějaký pohyb i v televizi, tak Krteček to byla velká jakoby taková pohádka, na který jsme dlouho, když to tak v uvozovkách řeknu, to dítě ujíždělo. No a pak samozřejmě jakákoliv pohádka. A dostali jsme se i do situace, když já už jsem teda měla druhé dítě a někam jsem spěchala, tak mě zarazil a někde si něco v těch čtyřech pěti letech četl a potom se to teda samozřejmě odráželo trošičku na nervozitě toho dospělýho, jo, protože nebyl čas úplně na všechno no.

T: Takže četl takhle od nějakých těch čtyř let?

R: Ano. Čtyři, čtyři a půl roku.

T: Hm. A on je teda starší, máte pak mladší? Takže to nebylo, že byste měla předtím vyloženě srovnání, ale jasně, asi i tak Vám to připadalo ojedinelý.

R: Jo. Přesně tak, protože ty jeho soukmenovci se tak nechovali. Oni si radši hráli, stavěli. I když my jsme měli tendenci k tomu mu poskytovat ty předměty, ať už to bylo LEGO nebo ať už bylo puzzle, tak to byly prostě motorický věci, který ho vůbec nezajímaly. Nejradši měl ovládat vypínače. Jakýkoliv svítivý elektronický zařízení. To má do dneška.

T: Že je tím jako až fascinovanej?

R: Ano, přesně tak.

T: A po tý motorický stránce se to potom nějak dorovnálo nebo?

R: Až když začal chodit do školy, no. Tak vlastně začal si hrát až se svezma kamarádama v družině. V tý školce obtěžoval s tím, že ho to tam s těma dětma nebavilo.

T: Takže si spíš rozuměl teda se staršíma?

R: S paní učitelkou. Paní učitelce kontroloval hodiny, protože uměl v pěti letech hodiny a říkal devět hodin, bude svačina. Půl desátý, půjdeme ven. Jo, takže až si myslím, že to trošičku obtěžovalo ten personál.

T: A paní učitelka to teda taky tak nějak reflektovala, že by tam mohlo něco u něj takovýho bejt?

R: Jo jo jo jo.

T: A rozvíjela ho nějak u třeba v tý školce, že mu třeba dávala nějakou práci?

R: My jsme měli tendenci, aby tam byl takovej rozvoj. Právě proto, nebo na základě toho, my jsme prošli tou pedagogicko-psychologickou poradnou dvakrát před školním věkem. Jednak jsem potřebovala ještě nějaký takový ubezpečení, že nebude úplně ideální ho dát do klasický školy, proto jsme zvolili tuhle tu, rádobu méně kolektivní rodinnou školu. Nelituju toho, protože ta komunikace samozřejmě mezi učitelem a mezi tím žákem a samozřejmě námi, jako rodiči, je úžasná.

T: Hm, hm. A jak byste Jomáše charakterizovala? Jaký je?

R: Na první pohled uhrkanej, zrychlenej, překotnej, ale na druhou stranu neuvěřitelně laskavej a hodnej, jo. I když si myslím, že to mezi svezma soukmenovcema má těžký, tak oni ho samozřejmě vyšroubujou. On si nenechá všechno líbit. Někdy má tu reakci takovou neadekvátní, ale to si myslím, že samozřejmě je asi u toho dítěte normální, protože neví, jak to má dát najevo a samozřejmě eee... Je takovej empatickej. On strašně, až mě zarazilo, ve věku, kdy vy to neočekáváte, měl tendenci všem reklamám typu Děti Země a Unicef, maminko, budeme posílat peníze, aby se měli... Tak jako empatickej, jo.

T: Hm, hm. A co třeba má rád a co naopak ne? Po tý emocionální stránce jste říkala...

R: Nemá rád, když samozřejmě že jako každý dítě nemá rád, rychle udělej tohle tohle tohle. A je samozřejmě z mýho pohledu, jako matky, která ví, která chce, aby to dítě udělalo nějaký úkol, v určitým věku si myslí, že už to ty chlapi to maj jinak, než ty ženský že jo. Ženský musej dělat víc věcí najednou, chlapi ne a já na to nejsem zvyklá. A úplně jako matka mám tendenci mu, ho úkolovat. On samozřejmě udělá jeden úkol nebo udělá dva úkoly a mezi tím zapomene, co jsem ještě ho zaúkolovala. Takže myslím, že ten konflikt mezi mnou a jím je samozřejmě někdy náročněj, protože já jako matka, která ho zaúkoluje pěti věcmi, prostě on to nezvládá. No a potom samozřejmě vznikne nějaká rozepře typu ty si mě neposlechl, já jsem ti říkala a on mi řekne já jsem zapomněl. Takže i pro mě, jako pro matku, někdy je obtížný ho neúkolovat více, jak dvěma věcmi, jo. Ale je to samozřejmě tím souběhem toho života, kdy vy potřebujete zajistit rodinu, chod domácnosti a samozřejmě ještě i to druhé dítě, takže i já se musím v tom učit, učit.

T: Jasně no. A když jste mu třeba řekli, že tohle má udělat nebo tohle nemá dělat, tak bylo to pro něj touhle formou dostačující nebo potřeboval...

R: Ne ne ne, on je na druhou stranu, že se vracíme k tý povaze, on je strašně svědomitej, protože jsem mu řekla, že tohle není správně, tak on si to ve svým nitru řekne, ne, já to nebudu dělat, že to není správně, ale nemůžu říct, že když mu někdo řekne z kámošů, eeee... Hele, vykašli se na mámu, půjdeme tady skákat. On ví, že nemůže skákat přes potok, protože bude mít mokrá boty, protože to nezvládne svou fyzickou silou přeskočit a stejně se namočí a bude vědět, že to doma bude vylágoš, tak na druhou stranu samozřejmě, aby se neshodil před těma svezma, což chápu, před těma svezma kámošema, tak to udělá. Ale ví, že to nesmí, jo. Třeba my hodně hovoříme i o tom, co je špatně. On miluje strašně ty svoje počítače, tu komunikaci, miluje i různý komentovaný dopravní weby, kde někdo dokumentuje, co je to za autobus a vlak technicky a my s manželem máme trošku strach, aby se nám potom nevklinil do nějaký diskuse, kde by ho mohl někdo samozřejmě zneužít, tak se snažíme mu vysvětlit, že ne úplně všechno na tom internetu je pravda, aby si na to dal pozor, a že si nepřejeme, aby byl součástí nějaký sociální sítě a on to respektuje. On to respektuje. Prostě není.

T: Hm, hm. A když máte teda to srovnání s tím druhým sourozencem, tak jsou tam rozdíly?

R: Extrémní. Extrémní. Samozřejmě to druhý dítě nemá takový nadání a je mnohem více fyzicky zdatný. Rychle se učí na kole, rychlejc má takový jako lepší pohybový nadání, než tady tohle dítě, ale na druhý straně...

T: Ale vidíte tam, že přesně, to, kde to měl Jonáš zrychlený, tak je to asi v nějaký normě jako v tom běžnějším...

R: Ano ano. Umí si, je to vlastně předškolák, umí takový ty základní věci. Umí čísla, umí písmenka, ale už je v té době, kdy nás Jonáš plynule četl na těch čtyřech letech, tak on je nespojí a bude mu šest roků. My do toho netlačíme. Netlačili jsme u toho Jonáše taky.

T: Necháváte to prostě na přirozeném vývoji.

R: Tak, přesně. Do ničeho jsme netlačili. Nad ničím jsme nemávali žádným proutkem a budeš umět tohle to. No, ale zase samozřejmě my s mužem se snažíme trošičku, aby Jonáš zaplul i do té fyzický stránky. Proto jsme šťastný, že si teda našel florball. V tom je úplně nadšeněj, no. Zkoušeli jsme různý plavání, zkoušeli jsme judo, protože jsme měli dojem, že by to silově bylo pro něj přínosný, ale on si nakonec našel ten florball. Samozřejmě na základě nějaký zkušenosti ze školy.

T: A vydrží u toho nebo ty aktivity tak střídá?

R: Ne, drží ho to. Tohle je věc, která začala v září a ještě neskončila.

T: A je z toho pořád nadšeněj?

R: Je z toho nadšeněj. Má tam supr partu. Má teda i štěstí na trenéra, což ne úplně vždycky klapne a zítra se trenér snaží o nějakej postup v nějaký lize a jde mu fandit a je to hrozně velké kámoš.

T: A když se mu třeba něco nedaří, tak u toho vydrží nebo jde od toho pryč?

R: Ne, jde pryč.

T: Jde pryč?

R: Jde pryč.

T: No vidíte. A mně říkal, že se snaží to zlepšit.

R: Jo? Ne, jde od toho pryč. Holt to fyzický. Jako takový ty vědomostní věci, co si stačí přečíst, tak to mu jde samo.

T: Takže se doma ani moc neučí?

R: Ne.

T: Hm, hm. To je pak třeba často pro ně překvapení, když jdou na gympl třeba někam a zjistěj, že se musej i učit, a přitom na to nebyli zvyklí.

R: No, stalo se nám teď, že si vybral v rámci českýho jazyka básničku a ta básnička byla dost složitá. Nebylo úplně, byla na téma jaro, a nebyla úplně, že se nerýmovala. A protože on všechno zvládá, tak jak si myslí, že zvládne, tak se to začal učit v podvečer a nešlo mu to. A já mu říkám ne, ty si teď půjdeš lehnout, ráno si nařídíš budíka, protože byl už i samozřejmě unaveněj. A ráno mu to šlo líp, ale říkám tohle nesmíš. Když si něco vybereš, tak to musíš splnit, i když se ti to nedaří, a hlavně to nepůjde takhle pořád. To pochopil.

T: A nesl to dobře, že mu to nešlo?

R: Nesl to dobře. Samozřejmě to nejdřív obrečel. Nemůžu říct, že to nesl dobře, jo. Protože i my jsme byli překvapený z toho, že když přijde v sedm večer z tréninku a v půl osmý neumí básničku a bylo to v pondělí a říkám mu, proč ses to neučil o víkendu. Vždycky děláme přípravu do školy v neděli, vždyť ses to mohl učit. Ale já jsem si myslel, že to zvládnu a na úterý a já přece nebudu dělat něco, když je to až na úterý. I když on má nějaké úkoly navíc a my tlačíme o tom víkendu, aby si ty navíc úkoly udělal o víkendu, protože třeba v průběhu týdne by se mohlo stát, že na to nemáme čas. Takže my to s ním i probíráme, když on si s něčím neví rady, tak my se mu samozřejmě snažíme pomoci.

T: Ale jinak se do té škol připravuje teda asi převážně sám?

R: Jo, ano, sám. Prostě připrav si do školy a tím to hasne.

T: A jak si myslíte, že on sám sebe vnímá?

R: To těžko říct. Nevím. To nevím. Myslím si, že si někdy myslí, že je mistr světa amuleta, že je takovej prostě nad věcí a všechno zvládnu a dám to, ale my mu to jako nevyvracíme. Myslím si, že je pyšnej. Má strašně rád, když ho někdo pochválí, tak že je pyšnej za to, když ho někdo pochválí. A jediný, co mu asi vadí, když já se s ním večer nerozloučím.

T: Jako na dobrou noc myslíte?

R: Na dobrou noc. Někdy se rozčílím, stává se mi to občas, že což bych tady asi neměla úplně prozrazovat, ale někdy se rozčílím a v rámci svý povahy nejsem schopná překlenout tu zlobu, tak se někdy nerozloučím, což je špatně. Má se to zahodit, má se to hodit za hlavu a myslím si, že to mu na mně nejvíc vadí, že se s ním nerozloučím. Ona je mezi náma jako hodně velká vazba. Taková ta vzájemná, spíš emocionální pupeční

šňůra. Není to o tom, že on by nebyl schopen si něco zařídit sám nebo se pro něco rozhodnout sám, ale bylo to dlouho. Dlouho se se mnou mazlil, dlouho.

T: Hm, hm. Takže mazlivej byl?

R: Jo, hodně dlouho. A samozřejmě, jako každé dítě, když je nemocný, tak má tu tendenci. Dlouho. Ještě loni, letos už tolik ne, jak přece jenom přechází do té puberty, takže dlouho.

T: To, že je nadaný, tak si asi uvědomuje...

R: Jo, určitě. Myslím, si, že jo.

T: A zaznamenala jste třeba nějakou změnu, vlastně... Nebo takhle se zeptám, na podkladě čeho jste se dostali do poradny na vyšetření? Bylo to z vaší iniciativy?

R: Jo, z mojí. Z mojí vlastní iniciativy.

T: A vlastně šel do poradny docela pozdě. Nebo, jak jste říkala, že jste...

R: Poprvé byl ve čtyřech letech a potom před školou.

T: Jasně, to bylo to předškolní vyšetření. A...

R: A potom těsně před školou. Nebylo mu ještě ani šest. Bylo to takhle z podzima, takže tak. Protože já jsem o tom uvažovala, on byl jakoby druhý rok ve školce a říkala jsem si, tak má to smysl, nemá to smysl... Tak ať nás nějak nasměrujou.

T: Jo, abyste věděli, jak třeba ho rozvíjet? Z tohohle důvodu to bylo?

R: Tak, ano. Protože jsme moc dobře věděli, že ta grafomotorika je špatná. Tam nebylo žádný malování, žádný kreslení. On vlastně kreslit začal teprve až někdy ve třetí třídě, sám od sebe, že si sedl ke stolu a něco namaloval. Nikdy z něj nebude akademický malíř anebo aby i rozvíjel nějakou fantazii a vybarvoval, ale to nemá ani to mladší dítě. I když je to u něj teda lepší, než u toho staršího. No a takže samozřejmě jsme dostali nějaký sešity na tu grafomotoriku, tak to ho vůbec netankovalo. Nějaký klubička nebo nějaký vlnky, tak to vůbec.

T: No a potom vlastně do poradny, teďka je v pátý třídě?

R: Teď je ve čtvrtý třídě.

T: A to jste teda šli znova...?

R: To jsme šli vlastně na základě prosby taky paní učitelky, protože díky tomu projektu, tak díky tomu vlastně ona mě poprosila, i když věděla, jaký tady byly prostě výsledky, tak jestli bychom se ještě nepodrobili. My s tím problém jako nemáme, pokud by jí to mělo pomoci, takže určitě.

T: Takže to bylo vlastně i trochu od paní učitelky?

R: Ano. Přesně tak.

T: A jste ráda, že jste v té poradně byli na to otestování? Nebo jestli se něco jako změnilo? Co by se stalo, kdybyste tam teda nešli...

R: Jo, jsem ráda, protože třeba pro mě bylo stěžejní od paní psycholožky, tak že je tam problém s tím tempem. To bysme asi neřešili, což bychom teda samozřejmě příští rok na podzim řešit chtěli.

T: Takže je v té škole pomalejší?

R: Ne. V tempu. Říkal, že někdy má problém s tím, že když píšou desetiminutovku, že si to nestihne, že si myslí, že někde udělal chybu, ale že si to nestihne zkontrolovat anebo, když to udělá rychle, tak udělá překotnou chybu. Takže v tom je problém. A potom má sníženou známku v tom smyslu jedna mínus dvě. Nikdy mi nepřinesl horší.

T: Takže vám to přineslo to, že by se to mohlo teda potom nějak upravit ten čas, aby na to měl víc času? Nebo...

R: Spíš jenom to doporučení, že kdyby šel k nějakému přijímacímu řízení na nějakou střední školu, víceletý gymnázium tím mám na mysli, tak aby měl šanci mezi těma ostatníma mít na to delší dobu. Jestli to bude mít nějakou váhu, těžko říct, to nejsem schopna posoudit. Zatím jsem se nezajímala o žádná jakoby přijímací řízení. Zatím má ještě chvilku čas no.

T: A ve škole s ním pracujou potom od té diagnostiky jinak nebo stejně?

R: Ne, furt stejně, furt stejně. Tam došlo k doporučením nějakých materiálů a já myslím, že paní učitelka prostě čerpá z těch materiálů. Někdy má početní příklady, teď naposledy, poslední tři týdny měl porozumění textu, což mu absolutně nedělá problémy. Pro něj ty příklady, nebo respektive pro něj to porozumění textu je poměrně snadný.

T: Hm. No a kdybyste mohla říct vy, jak se ho snažíte podporovat, aby rozvíjel svůj potenciál?

R: Hlavně aby četl. Pro nás je důležitý, aby četl, protože víme, že spousta lidí nečte a samozřejmě, když přijde s nějakým projektem maminko, tady se mi líbí tady ten anglický časopis, tak když my se domluvíme, jestli to čte... On třeba rád čte časopis ABC. Má ho rád a já mám třeba takovej pocit, že ho nečte, protože samozřejmě každá matka si myslí, že si v tom to dítě jenom listuje a kouká jenom na obrázky, ale on to asi čte. On rád čte před spaním. Čte potichu. Nerad čte někomu. Když už někomu čte, tak musí číst s takovým tím přednesem, s takovou tou intonací. To umí od první třídy dobře, protože my jsme tak četli jako rodiče. Tak to on se snaží taky. Dokonce i minulý týden se nahrál na nějaký telefon a nevím, jestli to někomu pouštěl, ale my často chceme po něm, aby i nám ten úsek tý knížky nebo ten článek, aby nám to převyprávěl.

T: Jasně, abyste zjistili, jestli tomu opravdu rozumí.

R: Rozumí, on tomu rozumí, akorát to vyjadřování, protože má pocit, že celý, v těch deseti stránkách, to bylo všechno důležité, tak se ho snažíme jakoby tlačit do toho, ať to řekne stručně. Aby dokázal udělat ten výtah z té kapitoly.

T: Hm, to je pak důležitý i pro to další studium, aby tohle uměl, hm.

R: Ano, přesně tak. I když těžko říct, jestli to dokáže dítě jeho věku. Je to obtížný.

T: Tak možná pak v porovnání s tím mladším to bude pro vás jako jednodušší.

R: Hm, hm, bude to jiný určitě.

T: A ještě se zeptám, kdybyste mohla říct nějaký jeho silný a slabý stránky.

R: Já myslím, že slabá stránka je ta motorika. Třeba představa toho, že by si měl ukrojit chleba nebo nakrájet cibuli nebo oloupat mrkev. Dokonce jsme s mužem koupili takovou jednoduchou škrabku, kde si zastrčíte prstík a vlastně jedete a ono to prostě tomu dítěti jde samo a může to být jak pro leváka, tak i pro praváka, ale když ho vidím, tak si to radši prostě vezmu. I když nám paní učitelka říkala, ať máme trpělivost... Ale jeho to ani nebaví. On, jestli si někdy něco uvaří, tak tak čaj.

T: A polívku z pytlíku (smích).

R: Polívku z pytlíku by asi taky zvládl (smích). Na co má návod, tak to zvládne. To jako jo. Takže ta motorická stránka, to je podle mě velká slabá stránka.

T: A nějak to jako nese, jak to jako nese? Jako v pohodě nebo?

R: No prostě tak si to udělej sám. Jako že by z toho byl špatnej... Samozřejmě ty pohybové aktivity jsou pro něj hrozný, protože jsou děti, který jsou gumový a on zase až tak gumovej není. Tak to si myslím, že zvládá mezi těma děckama hůř. Samozřejmě děti jsou na sebe zlý, ať chcete nebo nechcete, prostě ta rivalita mezi těma dětma je. No a myslím si, že jeho silná stránka je ta schopnost, že mu jde všechno v tom vědomostním světě. V tom vzdělávání. Ať už se jedná o jazyky, ať už se jedná o literaturu nebo o češtinu, ať už se jedná o matematiku. On nemá s ničím problém. Abysme se učili přírodovědu nebo vlastivědu, nic se neučíme. On to prostě všechno pochytl sám.

T: Hm, zvládne to pochytit sám. A povídali jste si o tom, proč v tý poradně byl a co tam vlastně vyšlo? Někdo jste si o tom doma povídali?

R: Jo, povídali. Já jsem mu řekla, proč to je, za jakým účelem, aby to bylo jednodušší pro paní učitelku, aby dostával prostě specifický úkoly, protože máme s tatínkem dojem, že by jinak zlenivěl. No a že si myslíme, že je to i pro něj, že vidí, v čem má slabiny, v čem nemá slabiny, no ale že bychom to nějak jako extra cvičili to neděláme. To prostě necháváme na paní učitelce.

T: Tak ale vysvětlili jste mu, co to třeba to nadání je a jak on to má.

R: Přesně. To on moc dobře chápe a ví, kterým směrem se to ubírá a myslím si, že od prvopočátku je to jasný, že je to tou spíš tím početním, technickým nebo přírodovědným směrem, než tím humanitním. I když on má talent i na ty jazyky.

T: A myslíte si, že svůj potenciál využívá nebo že by mohl přidat?

R: Jo, velmi. Velmi ho využívá, protože mému muži nějaký tatínek nebo maminka, který byl jako doprovod na výletě v Praze, kdy každé dítě si mělo spočítat kolik mu zbývá peněz na nějaký obnos nebo na nějaké jídlo, tak on to dokázal všem bravurně přepočítat. Kolik máš, no tak to ti zbývá tolik a ty dospělý z toho mají legraci.

T: Takže to není tak, že by se třeba nějak flákal?

R: To si nemyslím, to si nemyslím. To ne. Samozřejmě jako každé dítě jeho věku, který může mít k dispozici trochu volno, tak využívá to, že kouká na telefon, což je podle mě možná někdy jeho nejlepší přítel. Hlavně, když maminka mi neříká, že mám jít něco dělat. Jako co já mu řeknu, tak to on udělá, ale

nemá takovou tu samozřejmost, že by vstal a řekl třeba mamí, já ti jdu pomoci v kuchyni nebo umeju ti nádobí nebo pověším ti prádlo. To mají holčičky, ale nemají to chlapečkově.

T: Jasně. A nesetkala jste se s tím, že by třeba toho nějak zneužíval? Toho, že má vědomí toho svého nadání, že by třeba...

R: To si nemyslím. Nevím, jak je to ve škole, jak to vnímá paní učitelka. Nevím. To si jako nemyslím, že by zneužíval něčeho, že by třeba, ne, to ne.

T: A jaké má třeba potřeby v porovnání teda s tím sourozencem nebo jak jste říkala s těma kamarádama?

R: Potřeby, jaké má potřeby...

T: Myšleno tak, jestli potřebuje třeba něco navíc, něco jiného nebo naopak třeba u něčeho nemusíte tolik být.

R: No určitě nemusím být u tý přípravy do tý školy. Musím být u toho, jak se mi obleče, jak se mi upraví, protože to je mu jedno. To dost na to dbám, aby byl učesaný, vyčištěný zuby.

T: Takže by ráno klidně odešel bez vyčištěných zubů?

R: Jo, to jo, klidně by odešel. I když ty rituály, jak jsou ve všední den, jsou lepší, než ty, co jsou o víkendu, protože o víkendu je schopnej v pyžamu běhat, dokud mu neřeknu, aby se oblékl. No a takovou tu přípravu, kdy já si myslím, že by ve svých letech už zvládl uvařit čaj, připravit si, nemusí si nic řezat, ale namazat si rohlík a ať už s máslem nebo s marmeládou, tak on radši jde a otevře si ledničku a vezme si jogurt, jo. Což já třeba šílím, protože se snažím, aby děti jedly nějak racionálně, protože o tom víkendu se až obědvá, není žádná svačina. Je to jinak, než ve všední den. No, tak to ne. To je jednodušší, no. Ale když mu to připravím, tak on si to udělá, ale musí to mít předpřipravený.

T: Že potřebuje jako trochu ty instrukce.

R: Tak. Ano, přesně. V takových těch praktických věcech potřebuje instrukce no.

T: Takže v tomhle je asi taková i ta slabší stránka.

R: Ano. Dalo by se tak říct, že ty instrukce jsou tam potřeba.

T: Tak, tady o tý poradně jsme se už bavily, vlastně o tom, jak vám ta poradna nějak jako pomohla, to bylo v rámci teda toho doporučení a ty změny po tý diagnostice jste vlastně říkala, že nebyly. Že se v tý škole už s ním nějak pracovalo, a i vy jste nějak věděli, jak ho rozvíjet. A mimo školu chodí teda na ten florball a chodí ještě na něco?

R: Chodí ještě na kroužek Merkuru, ale to si všechno vybral sám. Chodí jenom na ten florball a v pátek má hodinu angličtiny soukromě s několika dětma, takže na angličtinu chodí ještě no.

T: A komunikace se školou probíhá v pořádku?

R: Naprosto úplně v pořádku.

T: Že si i dáváte třeba nějaký zpětný vazby, co jak kde funguje? Jak třeba na něj, co na něj zabere.

R: Ano, ano. Tak. Určitě.

T: A jak máte pocit, že se k němu vztahují spolužáci a učitele? Cítíte, že k němu třeba mohou přistupovat nějak jinak nebo...?

R: Tam v týhle tý škole je to tak, že tam se dost dbá na to, aby ten přístup byl takovej jako empatickej. I když tam jsou děti, který nemaj takový schopnosti, i z problémových rodin, dost se na to dbá. A myslím si, že to bude otázka změny školy. Samozřejmě ty děti budou na něj pohlížet jinak. Určitě, stoprocentně. Jako na všechny schopný děti, který budou v budoucnu potom nějakým způsobem něčeho dosáhnou. Ať už z vlastní zkušenosti, protože my s mužem taky máme vysokoškolský vzdělání a víme, jak se k nám chovaly děti, který ať už neměly rodinný zázemí, tak neměly ani to zázemí studijní.

T: Hm, občas to je takový koukání skrz prsty no.

R: Přesně tak.

T: Jako že se snaží se posmívat.

R: Tak, ano. Takže samozřejmě tady na tý škole to tak neprobíhá. A naopak tam si všechno vysvětlej, ale na těch jiných základních školách nebo gymnáziích, kde není takovej čas na ty děti, kde se prostě odučí hodina a tím to pro toho učitele prostě hasne, tak ta interakce mezi těma dětma vzniká.

T: Ještě se zeptám, jak to má, je rád sám nebo raději vyhledává kamarády?

R: Je sám. Je samotář. Má jednoho jedinýho kamaráda, velkýho kamaráda. Ne, že by neměl ve třídě kamarády, to ne, ale tak jako toho nejlepšího kamaráda má jednoho jedinýho. Na něm strašně visí. Je to vlastně z bloku těch paneláků, kluk, kterej s ním chodí i do školy. Je o rok starší.

T: Ten kamarád je o rok starší? Takže i na tom je možná vidět, že je trochu napřed, že si líp rozumí takhle s tím starším kamarádem.

R: Jo, ten kamarád je starší. Jo, to je možný. Ale tady ten kamarád má taky svůj handicap. Tomu to jde dobře fyzicky, ale nejde mu to ve škole. Takže on se mu snaží jakoby pomáhat tý škole. Mají společnej zájem - strašně se jim líbí ta doprava, ty autobusy, ty vlaky, ta technika. No, takže spíš že mají ten společnej zájem.

T: Ale jinak je teda raději sám?

R: Jinak je radši sám.

T: A když má třeba volnej den, tak jak by vypadal jeho ideální den?

R: Ráno by vstal, najedl se, vzal by si elektronický zařízení a trávil by to u elektronického zařízení. Potom by se naobědval, a když by bylo hezky, šel by ven na dvě hodiny, vrátil by se a pokračoval by.

T: A snažíte se třeba nějak omezovat?

R: Jasně. Velmi.

T: A jak on na to reaguje?

R: Negativně. Velmi negativně. Takže obě naše děti mají ten program týdenní udělaný tak, aby na to vůbec nebyl čas. A o víkendu málokdy, když je velmi ošklivé počasí, jinak to všechno se snažíme omezovat. Abychom byli venku.

T: A hraje na tom hry nebo kouká na nějaký videa, který by mohly být třeba i nějaký naučný?

R: Jo, jo, jo. Tak má to tak půl na půl. Podle toho, jak se mu to líbí.

T: Takže ujíždí i na takových těch youtuberech a já nevím, něco takovýho?

R: Přesně, přesně. Dokonce mě jednou přesvědčil, že mu musím koupit nebo dovolit koupit, jmenuje se to Jak fotit na youtube, takže i rád fotí, a ještě jeden čas, nevím jestli ještě teď, to abych řekla pravdu, tak to nevím úplně přesně, jestli ještě hraje Minecraft.

T: Jo jo, tu hru znám.

R: Takže Minecraft a měl i knížku o tom, jak jako dobře hrát ten Minecraft. No, takže on je schopen si to i nastudovat, jak to dobře hrát.

T: Takže na to jde nejdřív takhle...

R: Jo jo jo, nejdřív defacto to jakoby rozpozná a potom je schopnej si o tom jako i číst knížku, která nemá žádný příběh, která nemá vůbec nic. Samozřejmě nás s mužem to hrozně rozčiluje.

T: Chápu. Tak já myslím, že jsme se asi pobavily tak nějak o všem. Napadá Vás ještě něco, co byste chtěla o Jonášovi doplnit?

R: Ne ne asi ne.

T: Tak jo, tak já to tady stopnu a moc Vám děkuju.

3) Rozhovor s učitelkou

T: Takže můžeme pokračovat s rozhovorem a teďka bychom se pobavily o Jonášovi, kterej byl vlastně teď taky nedávno v poradně a byl teda taky diagnostikovanej jako nadané dítě. Tu zprávu z poradny jste teda říkala, že už máte? A o tom, kdy jste si všimla u Jonáše...

R: To jsem vám vyprávěla, že v těch pěti letech, když chodil sem do tý předškolky.

T: A vlastně, asi to, proč do té poradny šel později, tak to bylo asi taky na základě té vaší zkušenosti?

R: Jo, protože já to znova zopakuju, protože vy, jako učitelka, ztratíte jakoukoli motivaci k tomu, abyste tam to dítě poslala, protože vám to vůbec nic nepřinese. A jestliže kvůli grafomotorice mu to nebylo jakoby přiznaný, tak já jsem těm rodičům řekla, že na mým vnímání toho dítěte se nic nezměnilo. Mě to jako primárně tahle oblast zajímá už mnoho let a měla jsem třeba žáka, kterej na začátku pátý třídy uměl všechnu látku. A vy pak stojíte před problémem, co tady teda s ním budu ten rok dělat, když ho chcete posouvat někam dál, jo. Takže musíte si s tím poradit. Já si myslím, že většina těch učitelů si s tím poradí. Ale spíše jako proč teď jsem se do tohohle přihlásila, bylo to, že jsem měla pocit, že mi to může jako učitelce pomoci.

T: Teď myslíte co konkrétně, jako do čeho se přihlásit?

R: Do toho projektu s těma nadanýma dětma, co jede přes poradnu. Protože mně prostě přišlo, že třeba získám nějaký to hafo materiálů, který mně usnadněj práci. Řekla bych, že to bylo jenom z tohohle důvodu. Z mýho vnitřního, že mně to usnadní práci. Ve finále jsem i ráda jako že k tomu došlo, protože to vlastně máte takovou jako satisfakci, že po těch pěti letech se potvrdilo, že ten Jonáš je opravdu mimořádně

nadanej. Jo, a i pro tu rodinu, která si to myslí taky, ono se jako nic nezmění v tý škole, jo, nic se nezmění, pokud s těma dětma už takhle pracujete a musíte s nima pracovat. Jinak by se to projevilo potom tak, že by v tý třídě zlobily nebo někde by to prostě, kdyby nebyly zaměstnaný, tím svým způsobem, tak by to ta učitelka, je to pak jako těžký. To dítě pak chodí i nerado do školy, nebaví ho to, takže to je prostě náš úkol ty děti nějakým způsobem zaměstnat.

T: Takže vlastně ani po tý diagnostice se toho moc jako nezměnilo?

R: No, jako pro mě ne. Jo, pro mě ne. V podstatě bylo i příjemný se sejít předem s tou konzultantkou pro nadané děti z poradny, než teda ona řekla o tý diagnostice, že vlastně se pak uvidí, v který oblasti ty děti rozvíjet, ale tak to mám tam napsaný v tom papíře. Ale v podstatě to taky vím, jako jo. A od Aničky ještě ten papír nemám. Ale já jsem opravdu si myslela, že mě to...

T: Jako, že dostanete něco konkrétnějšího?

R: Že mně to zajistí nějaký materiály nebo seznam nějakých publikací, ale je pravda, že naše škola v tom je zase docela jako daleko. Že možná to tak jako má být no.

T: Hm, hm. A který předmět Jonáše baví nejvíc? A který naopak moc ne?

R: Já si myslím, že Jonáše hodně baví matematika, vlastivěda. Myslím si, že i angličtina a myslím si, že i čeština, protože on krom toho, že teda má trošku problémy se psaním, protože to písmo nebývalo vždycky úplně úhledný a je takovej celkově ten písemnej projev je, a kreslení, je takový na nižší úrovni, jo. Takže jsme třeba ze začátku museli dávat větší linky nebo to, aby to bylo teda čitelný, a teď se to musí strašně citlivě, aby to to dítě úplně nepřepřalo, jo. Takže vždycky, nebo třeba některý pracovní listy, on se do nich jako nevejde. Jsou hrozně jako nahuštěný v těch pracovních sešitech, takže to vypadá takový jako nečitelný, hmm, takový jako že vy se v tom nevyznáte, takovej zmatek. Ale to je jediný. Jinak on strašně rád si třeba maluje něco jako komiksy nebo, když byl menší, tak byl úplně uchvácený autobusovým nádražím, vlakama. On zná všechny vlaky, čísla vlaků, čísla letadel, co kam letí, jede, kdy je výluka... On prostě má obrovskej přehled a obzvláště v těch oblastech, který ho v tu chvíli zajímaj. Co u něj teda bylo zajímavý, že když přišel do první třídy, tak jsem se snažila najít něco, čím by on se zabíjel jako třeba dva měsíce.

T: Jako aby ho to vydrželo jako takhle dlouho bavit?

R: Jo. Prostě nějakej projekt, jo. Projekt. Třeba zapisovat počasí, ale on u ničeho nevydrží takovouhle dobu. On jako svým způsobem je strašně líný. Ta Anička je pracovitá, ale Jonáš je hrozně líný. Jonáš nebude dělat nic, co není povinný a co není navíc. A v podstatě i tu nadstandardní práci, kterou jsem mu začala dávat loni, tak vždycky to tak jako vyšumělo, až když rodiče natlačili. Takže musím to hlídat já i rodiče, protože oni chtěj, protože on se nepotřebuje doma učit, jo. On tohle všechno umí. Takže i rodiče maj o to zájem, aby něco dělal jako trošku navíc.

T: Takže je takovej, že kdybyste mu řekla, že když to bude mít hotový rychleji, tak dostane něco navíc, tak by jako třeba naschvál třeba to tempo neměl tak rychlý, aby nedostal další práci?

R: No, já tohle nedělám. Já nikdy nedělám to, že když děti mají hotovo, že dostanou práci navíc. Je to tak, že když mají hotovo, tak si můžou vybrat z různých činností. Buďto si můžou číst nebo hrát nějakou strategickou hru, jo, nebo prostě něco smysluplnýho nebo třeba pomáhaj kamarádům. A to on tak jako má, myslím si, že takhle nepřemýšlí, že by to byl trest, jo. To si nemyslím. Ale já to jako, ono je to potom hrozně těžký, jo, protože tyhle děti zrovna ne, ale pak třeba ty ostatní si můžou říct, budu to mít hotový a nemusím dělat nic, jo. A dát jim jako další práci, tak to prostě nejde. To jsem si už všimla před mnoha lety, že když člověk v tom jako tápal, jak má tyhle ty děti vytížit, že dát jim další pracovní listy je nesmysl. A oni to nepotřebujou procvičovat. Oni potřebujou něco, kde zapojej tu hlavu, jo. Takže pro ně právě, toho kluka, co jsem měla před těma mnoha lety, ten psal školní časopis a pak překládal anglický knížky do češtiny a obráceně. A on vlastně pracoval sám se sebou a my jsme mu to jenom kontrolovali. Pak jsme mu pořídili ze SCIÍ takový nějaký ty testy a většinou to ty děti nestihly ani za ten rok udělat a on je měl za tři měsíce. A přišla tam třeba látka, kterou jsme neprobírali, ale tam byla vysvětlená a já říkám, hele Mirku já teď nemám čas, podívej se a on hned aha, už to vím. A uměl to. Dejme tomu stupňování přídavných jmen, jo. Prostě strašně to nasával, takže ono je vždycky potřeba vymyslet něco pro to dítě, aby jako...

T: Aby to pro něj byla třeba trochu i výzva?

R: Výzva, a aby to bylo něco, co má smysl. Novej pracovní list pro ně nemá smysl, jo. Takže já třeba, Jonáš mi hodně pomáhá s technikou. On tu techniku hrozně dobře ovládá, takže když si potřebuju vytisknout něco, já mám tiskárnu tady, ale pošlu ho do centrální, do počítačový učebny. On ví, kde jsou papíry a to, a říkám, zkontroluj, jestli to tiskne oboustranně. On se proběhne, přinese to a rozdá to dětem, jo. Takže spíš

se snažím vymejšlet takovýdle věci nebo zpracuj mi tohle v počítači, jo, protože to má taky hrozně rád, nebo když něco fotíme a takový. To je fakt strašně jakoby tohle takovej tenkej led u těch dětí, protože nesmí se podle mě, nebo to je moje zkušenost, nesmí se prostě zavalit tou prací, aby jenom proto, že jsem šikovnej, jsem chytřej a jsem první, tak za odměnu dělám další práci. To je podle mě prostě úplně kontraproduktivní. Ale pro všechny děti, pro všechny, jo, takže ono je hrozně motivuje, když třeba doděláváme kapitolu v pracovním sešitě, tak řeknu tendle ten týden to budete mít všichni hotový a kdo to bude mít hotový, může si ve zbytku hodiny na koberci hrát nějakou hru. Oni se i tou hrou učej a tak, jo. Takže teď vidím, jak ty děti prostě najednou zapnou ty hlavy a jedou, protože taky chtěj bejt tu chvíli na tom koberci. A v momentě, kdy bych jemu dala problémovou úlohu, tak to je pro něj jak říkáte vy, nevím, jestli by chtěl bejt mezi tím prvním, jo.

T: A když jste říkala, že je trošku líný, tak myslíte, že ten svůj potenciál využívá?

R: Ne, nevyužívá.

T: A naopak u té druhé nadané žákyně, u té Aničky, kterou tu máte, tak tam je to teda jinak?

R: Jo, tam bych řekla, že jo. A Jonáš, on ještě má takovou povahu, že je hrozně zbrklej. A tou zbrklostí si dělá chyby. A to už je, ať jsme se hlásili, my každéj rok s dětma děláme logickou olympiádu, kterou teda vyhláší Mensa, a on to má hotový za sedm minut, a když mu říkám Jonáši, nechceš si to zkontrolovat? Protože tam třeba vidím chybu, a on řekne, ne, mám všechno dobře. A to je přesně to, co jsem říkala. On to, co dělá, nedělá vědomě chyby, ale on rychle odpovídá, jo.

T: Hm, to jsem viděla i u toho vyšetření no.

R: Hm, no, a to je jeho problém. On občas má i chybu, protože on prostě něco přehlídne nebo mu ulítne čísličko. To jsou prostě takový drobnosti, ale to je podle mě, on i když je jako takovej trošku zavalitější, tak je pobrkanej, a třeba po tý třídě, on nikdy nechodí jako chodíme my. On furt tak jako poskakuje, jo, furt má prostě takový, no furt je v takovém poskoku. V takovém jako zvláštním chůzoběhu a takhle on dělá i ty věci.

T: Aha. A myslíte, že... Já se teda rovnou zeptám i k té Aničce, ale spíš se teď věnujme tomu Jonášovi, ale ještě mě teda napadla otázka taková doplňující, myslíte, že si uvědomují toho svého nadání oba?

R: Jo.

T: A v dobrým slova smyslu?

R: Jo.

T: Že to není, že by toho třeba nějak zneužívali?

R: No, Jonáš s tím měl trošku problém ze začátku, protože třeba dejme tomu v tý první třídě, že občas tak jako, já ani nechci to tak říkat, že by zamachroval. Ono je to hrozně křehký, jak se ty děti někdy vyslověj a jak my druzí to přijímáme. Takže jsme si to museli párkrát říct, že to, že on umí číst ho neopravňuje k tomu, aby se tady povyšoval na děti, ale bylo to spíše takový, co se řeší v tý třídě, jo. Že nikdy, takhle, on to nikdy neřekl se zlobou. Ale některý věci, a to bych řekla se právě týká tý jeho sociální adaptability, že on je někdy netaktní, protože si to jako neuvědomil. Čím je starší, tak je vidět, že ten takt přichází s tou inteligencí, protože pozoruje, podle mě, chování rodičů, ostatních dospělých a přejímá ty vzory. Ale to dítě v první třídě, jo, tak někdy řekne ty tohle se mnou nemůžeš dělat, protože ještě neumíš číst, jo. A toho dítěte se to může dotknout, protože to řekne třeba trošku neomaleně. Ale že by primárně se jako třeba posmíval nebo povyšoval, to nemůžu říct.

T: Hm. No a takže máte pocit, že co se týče tý emoční a sociální složky, je trošku jako, že to tam trošku pokulhává?

R: Jonáš měl obrovský problémy v první třídě, protože my jsme spolu měli, on šel do takových jako velkých scén, takových jako hm... Psychicky náročných pro celou třídu. V první třídě se stala taková situace, kdy děti za něco získávaly hvězdičku a on to prostě, jak byl zbrklej, tak to neudělal. A teď tady na mě začal křičet, že pokud mu nedám jedničku, že z týhle školy odchází a teď já už jsem přesně věděla, že to je boj mezi mnou a jím. A kdo teď tuhlenctu jednu válku teď vyhraje, tak je vítěz. Teď on se zaklesl pod lavici, řval tady a děti jako trpělivě seděly, pracovaly, no a on mi vyhrožoval a takový, ať mu okamžitě tu jedničku napíšu a já jsem se mu nejdříve jako snažila říct, že to bylo pro všechny děti stejný, a že nevádí, že se mu to, on nedostal ani dvojku nic, jenom nezískal tu hvězdičku. No a pak začala přestávka, tak jsem s ním šla vedle a on říkal, tak se dohodneme, ty mi nic nenapíšeš, jako žádnou poznámku nebo to a budeme si kvit. A já říkám ne Jonáši, a až když se dostal do klidu, tak jsme to probrali, že tohle chování omezilo celou třídu, že my jsme měli pracovat, a že to napíšu rodičům, že si o tom musej promluvit. A on pak v podstatě

to jako přijmul a u něj to byly obrovský, jako on má obrovský výkyvy v chování, který se to jako zlepšuje, ale on třeba i v té první třídě přišel a obejmul mě a řekl mi, já tě mám hrozně rád a pak byl schopen prostě vzít kámen a hodit ho po vás, jo, jako v tom vzteku. Takže ty jeho emoce jsou, mají obrovský rozdíl, jo. Prostě to jeho sociální chování, nebo ty sociální vazby v té třídě, byly velmi těžký. Teď už se trochu naučil s dětma hrát, ale jinak on je solitér. A zase to je rozdíl od té Aničky, ta dokáže i být sama, ale většinou je prostě v té partě dětí. Ale Jonáš je prostě solitérní typ a on i když hrajou hru, on dělá rozhodčího. Když začne prohrávat, přestává hrát, jo. On určuje pravidla a ty děti jsou někdy trpělivý, ale někdy to nechtěj. Nechtěj, aby on jim poroučel, aby on jim to říkal. Takže tam se samozřejmě dostává jakoby do sporů, jo. Taky má rád takový to sprostý mluvení a takový ty extrémní věci. No a pak vždycky se to jedná přes ty rodiče. Tam jako ta rodina působí velice dobře.

T: Takže tam ta spolupráce funguje jako oboustranně?

R: Funguje to velice dobře. Jo jo jo. A i třeba tatínek, když jsem v druhé třídě mu říkala, že mně hrozně mrzí, že nemůžu pro toho Jonáše najít nic, čím by se trochu jako zabýval, jo, ať už to bylo dinosaurama, vesmírem, cokoli, a on říkal, pro mě to není důležitý. Pro mě je důležitý, že chodí do té školy rád, a že vy ho máte ráda, a že má tady ty kamarády, že on se jako sociálně prostě tak nějak vzdělává, jo. Že tohle pro ně bylo důležitý, no. On se i hledal v tom sportu. Na plavání prožil nějakou špatnou zkušenost a teď chodí hrát florball. Je strašně šťastnej, vypráví to, jo. Ty jeho zájmy od první třídy byly právě ty vlaky, autobusy a on o tom dokázal vyprávět a malovat to jako tím svým neumělým způsobem, jo. Tak jste v tom obrázku musela hodně hledat, než jste to našla, ale on neviděl, že to není dobrý. On to prostě nevidí. Pro něj to je to nejlepší, jako co mohl jako, jo, a pak jste se ptala, v kterých předmětech není dobrej, tak si myslím, že je to ta výtvarka. To je teda jednoznačně úplně pro něj, eee, jako já tady mám dvanáct kluků v té třídě a osm holek, tak ty kluci celkově nejsou jako na tu výtvarku úplně jako nadaný na ty pečlivý věci a tak. Tak já vybírám věci, do té výtvary, aby se jim ta práce podařila, aby z ní měli radost, aby to nebylo...

T: Demotivující?

R: Jo jo jo.

T: A takže dalo by se říct, že je tím vyčnívajícím článkem v té třídě?

R: Je. Jonáš je. Jo. A není jenom v té třídě, ale je, pozná ho každej, když do té školy přijde, tak si ho jako brzo všimne. A to je to, co jsem vám říkala, že kamkoli jsme přišli, tak většinou si ho všimne v dobrým slova smyslu, ale když třeba se mnou jedou rodiče na výlet, tak ho poznají i jako z té druhé stránky, jo. On opravdu je ten typ, kterej je vidět. Aničku nevidíte. Anička tou svojí všestranností, laskavostí, empatií, jo, tak ta prostě zapadá do té komunity, ale Jonáš vyčnívá.

T: Hm, hm. A jak se vztahuje okolí k Jonášovi? Ať už teda ty spolužáci nebo škola?

R: Já bych řekla, že strašně trpělivě.

T: A teď mluvíte o těch spolužácích?

R: O spolužácích. Myslím si, že děti ho hrozně tolerovaly a respektovaly i třeba v takovejch těch excesech, který měl a že se jako naučily obrousit trochu ty hrany, ale my o tom hodně mluvíme. I tím, že tady máme autistu, tak je prostě potřeba ty situace rozebírat a říkat si, jak bys to teda udělal příště, když se ti to dneska nepodařilo, jo, takže to jsme tady teda to byly hodiny, co jsme tohle rozebíraly. No, ale ta třída ho nevyčlenila, jo. Naopak, nebo naopak, eee myslím si, že na to, že ty děti jsou malý, a že pak když jsou třeba o přestávce chvíli spolu, že se k němu chovaly teda moc hezky.

T: A Jonáš se vztahuje jak?

R: Jonáš to má, právě ty jeho emoce, když to všechno klope, tak je velkej kamarád, ale jak dojde k nějakýmu, jo, třeba při té hře, že není to podle něho, tak tam on trochu naráží, ale je to čím dál tím lepší.

T: Takže třeba s věkem, nebo i ta rodina, jestli doma nebo zároveň i v té třídě a škole, když se o tom bavíte...

R: Já si myslím, že je to hlavně tady z té třídy, jo, protože v té rodině on si myslím, že funguje velice dobře. Tam si myslím, že ty rodiče mají velkou autoritu a on prostě zná ty pravidla a on spíš tak někdy zkouší, kde to jako projde, jo. No, a když to projde dvakrát, tak jako s jídlem roste chuť, no a pak to většinou někde jako vyplave no.

T: Hm, hm. No a dokázala byste říct, jak se ve škole projevuje jeho vnímavost, emocionalita a svědomitost?

R: Jonáš, pokud máme v té škole něco, co ho nadchne, co je pro něj nová věc, tak nasává. Ale někdy i, třeba při tom čtení, vidím, že my čteme málo frontálně, protože ty rozdíly jsou tady velký, ale třeba v té vlastivědě nebo v nějakých těch předmětech, tak vidím, že on je očima už jinde, jo. Že prostě on to tempo má jiný. A já to teda toleruju, protože vím, že i když ho vyvolám, tak on prostě ví. On si to umí prostě hned

najít, kde jsme, jo. Takže u něj je to takový jako různý, že někdy ho to úplně jako nezajímá to téma, ale neruší, jo. Nikoho neobtěžuje. Ta Anička je taková víc jako že nasává, no.

T: A u tý emocionality, to jste říkala, že je takovej jako rozstřelenej trošku...

R: On je vůbec jako emocionálně takovej rozvrkočenej. Ale to má prostě od toho útlýho věku a v podstatě, když šel do týhle tý třídy, tak paní učitelka ze školky mi říkala, že je to velice těžký dítě, že je určitě autista. Myslím si, že ho jako vůbec nepochopili, jo. Nebo se třeba nikdy to okolí nesnaží ty děti pochopit, ale když pak zjistíte, že se o něj můžete opřít v různých věcech, tak pak máte takovou toleranci v některých věcech, jo. A on tý tolerance tady má strašně moc a já jsem jako věděla, že ho nechci trestat za některý ty excesy, že spíš se učíme, jak to udělat a on pak třeba přišel a druhý den mi napsal, že mě má rád, a že mu to je líto, co se stalo. Ale v tom amoku to nedokázal prostě...

T: Jako že není takovej, že by si dokázal od toho dát trošku jako odstup a...

R: Jo jo jo.

T: A kdybyste teda ještě mohla shrnout, jak ho vnímáte? Jaký je?

R: Jonáš je hrozně hodnej. Je hodnej. Má dobrý srdce a myslím si, že si už tak jako zvykl mezi těma dětma. Je houževnatej. Když jsme na školním výletě, tak prostě nekňourá, všechno jako dělá.

T: A jak jste říkala, že je línej, tak to bylo spíš myšleno jako v tom školním nebo...?

R: Jo, on je línej dělat něco navíc, jo. Ale třeba na těch lyžích nebo na těch kolech, tak tam je to nějaká meta mezi těma klukama. Oni se tak jako poměřujou, ale v tý škole, aby třeba vytvořil něco navíc zabýval se nějakým problémem, to ne. Nebo aby třeba děti si píšou víkendovník a každý pondělí ráno si ho čteme a on má vždycky ho takovej stručnej. A jsou děti, který napíšou čtyři listy. On udělá jenom to, co je povinný, jo. Prostě tohle pro něj není důležitý, aby to tam rozepisoval. Nebo jsem zkoušela různý věci i tady ve třídě, aby třeba něco vytvořil, tak obrovský nadšení, ale to přesně vidíte. Za dva tři dny a už ani nevěděl, že to tady je.

T: A když potom jde o něco, co ho baví, tak tam jako se do toho dokáže zakousnout víc nebo to má stejné tendence, jako u všeho?

R: Já vůbec nevím, že by se do něčeho navíc jako zakousnul a něco by úplně dělal.

T: Takže není něco, že by fakt jako pro nějakou jednu věc jako opravdu žil? Nebo asi možná ty vlaky, jak jste říkala nebo ta doprava, když byl malej...

R: No, a to už o tom taky tolik nemluví. To samozřejmě taky že jo, že není v tý třídě pořád prostor se o téhle věcech bavit, ale nevím...

T: A má takový jako střídání činností rychlý...

R: Hm. Ale já si myslím, že pro něj třeba teď jsou hrozně silný ty media, jako je mobil a takovýhle věci. Že když se dostane, tak si myslím, že oni teď hrajou nějaký ten Minecraft, tak to si myslím. Tam by možná vydržel dva dny, jo, ale ta rodina je v tomhle hrozně rozumná, takže no...

T: Hm. A jak on vnímá sám se, myslíte? Jak to na Vás působí?

R: No, když se mu daří, tak excelent, ale jakmile se mu nedaří, tak dokáže i říct, že by se nejradši zabil, že už tady nechce bejt. Má, my jsme se o tom bavily i s maminkou, takový jako vyhrožující a strašně se jako podceňující a já jsem to zase zkazil, já jsem to všem zkazil, takže si o tom jako povídáme. A třeba se to stalo i letos na lyžích a byla to taková krátkodobá věc a on pak takhle přepne (*respondentka luskne*), jo. Prostě některý děti, když něco provedou, tak pak v tý represí jsou třeba delší dobu, a to a on, když se to vyřeší, uděláte takhle a on je úplně v pohodě. On prostě úplně přepíná. Ty emoce dokáže fakt ze vteřiny na vteřinu.

T: Že to teda není jako pozvolný, ale že jako se sekem opravdu to jede z jednoho do druhýho extrému?

R: Jo jo jo. A právě na těch horách taky pak řekl, že by nejradši já nevím co. A já říkám Jonáši, ale tohle by si neměl dělat. A teď jsme se jako pobavili, komu všemu by ublížil, a že tohle se neříká. Mně přijde, že čím je straší, tím líp to jako vnímá, ale je to tak, když je jemu dobře, tak on je prostě se cejtí dobře a má tu energii, má to sebevědomí. A jakmile se něco nepovede, tak má sklony k tomu to všechno prostě takhle shodit. Sám sebe, všechny, jako že všechno je špatně, všechno kolem je černý.

T: Jako kopat kolem sebe?

R: Ani bych neřekla, že by třeba kopal, ale všechno je najednou strašně černý. Jo a všechno je vlastně špatně.

T: Takže v podstatě takový jenom bílý černý?

R: Jo. A musíte s ním pak strašně jako opatrně nebo tak jako křečce ho zase vrátit nazpátek. Nebo mu říct, to se mi teda hodně osvědčilo, že jsem měla třeba nějaký problém na obědě nebo cestou na oběd. Samozřejmě tam je shluk těch dětí, ty paní vychovatelky mají další ty hromady dětí a já jsem vždycky říkala, hele, tak ať přijde sem do třídy, a on přišel a úplně tak jako to a já říkám, Jonáši, tady si sedni, napij se a přesně jsem věděla, že to bude trvat čtvrt hodiny, a že on si tady bude sedět nebo si tam lehnul na koberec. Pak jsem za ním šla a říkám, tak co se tam dneska stalo a normálně jsme to prošli a to, ale v tom afektu to vůbec nemělo smysl jako něco řešit. To by prostě nikomu nepomohlo a on, jako bych řekla, pak ještě nabíral potom.

T: Jako že se spíš tak ještě víc zašprajcovával?

R: Hm, hm.

T: A vy tady máte vlastně školu akorát do páté třídy, takže vlastně je máte skoro na všechno Vy?

R: Jo, skoro. Mám je teda třeba i na angličtinu, na tělocvik mají někoho jiného...

T: A s tímhle jsou teda ty ostatní učitelé obeznámený?

R: Jo, jo. Víte co, my jsme malá škola. Tady je sedm učitelů a já učím všude hudebky, takže my se známe a těch dětí přijde nově vždycky osmnáct dvacet, takže my všichni všechny známe. Učíme i kroužky a říkáme si o tom, jo. Bavíme se o těch dětech, kde je nějaká potřeba a takový, protože třeba i v první třídě se stalo to, že Jonáš tak jako pobavil některěma vtipněma hláškama i ty dospělý a já jsem pak musela upozornit na to, aby se tomu ty ostatní nesmáli, jo, protože on vlastně jakoby nedokázal rozlišit, kdy se baví s paní ředitelkou a kdy se spolužákem. Ale to nebyla jenom jeho vina, jo. To prostě ono to bylo takový, no... Pak se vlastně setkáváte s něčím novým a řešíte jako to bude, že jo.

T: Takže spíš takový, aby znal jako kde je už nějaká hranice. Takže s tímhle má třeba trošku problém s téma hranicema?

R: Teď bych řekla, že míň. Teď bych řekla, že míň a stačí ho třeba upozornit a on pak hned řekne pardon, jo.

T: Jasně. Hm, to jsme se bavily o tom, jak on se vztahuje k okolí a jak okolí k němu... Kdybyste měla říct, jakým způsobem pomáháte naplňovat ty jeho potřeby?

R: Já myslím, že to je furt úplně to stejný, jo, co jsem říkala s tou Aničkou U něj si myslím, že to je i taková ta empatie k němu a pomáhat mu právě řešit ty sociální vztahy, jo. Když k něčemu dojde, nenechat ho v tom, že oni si to děti mezi sebou nějak vyříkají. Nevyříkají. Prostě v tomhle kolektivu to jako nejde vždycky. Já jenom dám dětem práci na doučování, tak jestli chvíli vydržíte.

T: Určitě, ono nám toho už stejně moc nezbyvá.

R: Počkejte chvíli. Tady to mám. Já je jenom posadím do ředitelny a hned se vrátím.

T: Úplně v pohodě (pozn. respondentka na chvíli odchází).

R: Moc se omlouvám. Teď jsem teda ale úplně ztratila nit.

T: Ty potřeby jste říkala, že nevím, jestli pořád, ale že měl trošku upravený linky v sešitech a tak, takže je třeba že třeba vyžaduje...

R: Jo, tohle. Víte co, tohle já třeba považuju, protože těch dětí, který třeba to písmo nemají úplně košer a je nepřehledný, tak to si myslím, že je věc každý tý paní učitelky, aby to poznala. Tak třeba někomu řeknete piš ob řádek, vem si větší linky. To on v tomhle nepotřebuje žádnou pomocnou linku. Spíš si na to trochu myslet, ale řekla bych, že třeba pro něj je nejdůležitější ta podpora právě v těch sociálních vazbách, protože on nikdy neumí to jakoby správně vyřešit nebo se tak jako zatáhne, udělá ze sebe tu černou ovci. Řekne, že jsou všichni proti němu, jo. Nebo má třeba když při hře spadne, tak strašně křičí. Takže vy nepoznáte, jestli má rozbitou hlavu a je to na doktora, anebo jestli se jenom ťuknul. On tohle hrozně těžce nese a je to obrovská scéna. Obrovské řev a pak vlastně když se uklidní, to trvá třeba minutku dvě, tak se na to podíváte a jak jsem řekla, takhle uděláte (*respondentka luskně*) a on si hraje dál, jo. Anebo tam něco je, tak to ošetříte, tak on opravdu spíš potřebuje pomoc jako v těch sociálních vztazích, jo. To bych řekla, že tam je z mé strany největší pomoc. I to psaní mi přijde, že mám za sebou už nějakou praxi, že je normální, že ty děti nepišou jako úplně krasopisně a já je teda vedu k tomu, že to musí bejt čitelný a co nepřečtu je chyba, jo. To je prostě jediná cesta, jak je donutit k tomu, abych poznala, že r je r a není to v nebo z. Anebo v matematice, tohle byla nula a já říkám ne, já vidím devítku, jo. Takže k tomudle teda vedu i ty děti, který třeba mají, eee není on sám, jo. Většinou to ty kluci takhle čaropisují. No, takže pro mě je jako důležitý, aby to bylo čitelný, a i je k tomu vedu. Řeknu, podívej, jakákoli paní učitelka to zkontroluje, tak vidí, že to

není nula, takže to je chyba, jo. A to bych zase řekla, že pramení někdy z té jeho zbrklosti, jo. Že on to tak jako si napíše a už to má.

T: Jako že se tím už nechce zaobírat?

R: Já ani nevím, jestli to je tohle. To je prostě to jeho tempo. Zrovna dneska vyřešil dobře úlohu, napsal odpověď a ve výsledku zapomněl na jedno číslo, jo. Já jsem mu teda dala jedničku, protože někdy, když mu ukážete jako tu dobrou vůli, tak oni to ty děti uměj zase vrátit. A já říkám, tady máš ale chybu v tom výsledku a on ale tady a já říkám, dobře, vidím, že si to dobře vypočítal, ale příště dávej pozor, jo. A on se pak jako usměje, jo, rozumíte, že jste na nějaký takový tý hladině, že chcete ještě aby pracoval a ne, aby šel takhle, že kvůli tomu, že přehlídl jedno písmenko. No, trošku se s ním někdy musí jako, hmm, najít k němu cestu. Takhle. Musí se k němu, zrovna k tomu Jonášovi, si člověk musí jako najít cestu a je to taková výzva pro učitele, aby zrovna tohle dítě se posouvalo dál.

T: A šlo Vám to snadno a rychle si tu cestu najít nebo to byl delší proces?

R: Ne. Snadný to určitě nebylo, protože samozřejmě měl problémy i v družině i s chováním, takže to pak všechno jde přes tu třídní učitelku. Jako u toho Jonáše to určitě snadný nebylo, ale nevím no. Pak hledáte vlastně ty cesty. Ono je nejdůležitější jako najít si tu cestu k tomu dítěti. A najít jako to, co prospívá všem, protože oni, i když jsou mimořádně nadaní, tak jsou dva z kolektivu. Pak je tady autista, to je jeden z kolektivu. Pak jsou tady děti, který maj já nevím, třeba dyslexii. Je jeden z těch dvaceti. A je potřeba, aby ta skupina pracovala nějak kompaktně, aby to prostě nebylo jedno na úkor druhého, jo. Proto já třeba hrozně jako bojuju za ty děti mimořádně nadaní, protože pro ty děti se zvýšenejma potřebama, ať to jsou dyslektici nebo děti s menším nadáním... My máme vytvořenej obrovskou systém pomůcek a všeho. My do nich hrozně investujeme ty energie, a tak se mi zdá, že tyhle děti si to jako taky zasloužej, jo. Ale někdy samozřejmě, a není to tak, že když se tady teď bavíme, že bych řekla ano, já pro tyhle děti dělám naprostý maximum každé den. To není tak. Prostě to nejde. A kdo si to nevyzkusí, tak prostě jste jenom člověk. Jste jenom třeba máma, babička, žena a chcete mít i svůj osobní život, takže to musíte dělat tak, aby vám to nepřerostlo přes hlavu. Někdy dělaj frontální práci a dělaj to, co ostatní a někdy a pak zase si třeba připravujete nějaký projekt, který jim dáte, protože i mě za tu praxi přišlo, že oni chtěj taky vydechnout, jo. Protože furt to jsou prostě děti. A některý věci jsou pro ně nová látka, že třeba spoustu věcí uměj, ale neuměj dělit dvojciferným číslem. Neznají ten princip, jo. Takže spoustu věcí se učeť s náma. V dějinách neznaj ty dějiny, jak to bylo od Sámovy říše. To jsou pro ně nové věci. Takže to není tak, že by denně jste na to byla jako nachystaná a denně jste měla nějakou práci. Ale já třeba i v té výtvarce hledám tak, aby ten Jonáš to zvládnul, jo. Ať už mu třeba dám menší formát, anebo mu tam pak dám pomocníka, aby to společně dodělali.

T: No, a ještě mě jenom napadá, s tím známkováním, to máte teda asi stejně nastavené jako pro ostatní.

R: U Jonáše úplně stejný.

T: Jasně. Takže to není třeba tak, že by nějak na něj byla nastavená tvrdší stupnice nebo naopak...

R: Ne, to vůbec.

T: Jo a ty jeho studijní výsledky jsou jaký?

R: Výborný.

T: Ve všem? Nebo možná krom té výtvarky?

R: Ale víte co, ono jako tyhle předměty jako hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná... Ono jsou na to dva názory; někdo hodnotí ty děti za výsledky, ale my třeba tady se většinou, taky nemáme úplnou shodu, jako všechny paní učitelky. Ale ve většině máme shodu v tom, že to dítě by tam mělo chodit na ty hodiny a měly bychom vymýšlet činnosti, aby to dělaly ty děti rády, abychom jim jako ukázali cestu. A v momentě, kdy já mu k těm jedničkám dám dvojku z výtvarky, tak on ucítí podle mě to, že nebude mít ten předmět rád, protože on nebude na tu jedničku nikdy. On nikdy ten obrázek neudělá, jo, a teď jako hodnotíte tohlencto. Tam prostě, my třeba zrovna v té výtvarce, my to vždycky s dětma hodnotíme a oni to mají i rádi a řekneme si, kdo se třeba posunul, jo. Nebo na koho třeba je ten obrázek dneska dobřej. A děti třeba řeknou, i třeba přesto, že ta výtvarka není jeho hobby a není to jeho silná stránka, tak dneska se mu ten obrázek povedl, jo. A to mně jako přijde, že tím rostou a dokážou si pak třeba i nějakou tu práci pochválit. Není cílem mu pořád dávat najevo ty jsi na tu výtvarku a grafomotoriku prostě blbej.

T: Jasně, to by mělo spíš asi opačnej efekt.

R: Jo. No má to. Je to prostě hrozně kontraproduktivní, že jo. To stejný z tělocviky, když holčička, která bude mít samý jedničky a nepřeskočí kozu a nedoběhne v limitu, tak začne ji bolet břicho před každým

tělocvikem, protože ví, že na to nemá, že tam selže. U nás je ale cílem, aby ty děti jely lyžovat, aby jely na kole, aby hrály hry, aby prostě se hejbaly, jo. A v hudebce to stejný. Já učím hudebku a nikdy nezkouším sólově zpěv, aby si stouply. Ano, když chceš zazpívat, tak vymyslíme nějakou hru a zpíváme, jo. Tvoříme společně nějaký programy, ale je to o tom, abych do nich tu hudbu nějak dostala a ukázala jim ty cesty. Oni ať si pak vyberou až budou velký, no. Takže ano, on by možná mohl mít i trojku z té výtvarky, protože to je někdy fakt hrozný, jo. Nebudu tady jako zastírat, že mně několikrát netečou nervy z toho, jo, když to vidím. Prostě jak si to neumí ani pořádně ustříhnout ve čtvrtý třídě a musím se jako úplně držet, abych mu to jako neřekla, ale zas dobrý je, že on z toho má radost, jo. Takhle to je.

T: No. Jinak si asi myslím, že jsme se tady pobavily o všem. Napadá Vás ještě něco, co byste chtěla dodat a doplnit?

R: Já myslím, že je to takový vyčerpávající, co jsem Vám řekla, no.

Příloha č. 6: Informovaný souhlas pro rodiče a dítě

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a dalších informací pro diplomovou práci: Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele.

Držitelka souhlasu: Bc. Adéla Horatschkeová, [REDACTED]

Předmět a provedení: Výzkum se zaměřuje na nadané děti a vnímání nadání z pohledu dítěte, rodiče a učitele.

Výzkum je prováděn v rámci zpracování diplomové práce na Pražské vysoké škole psychosociálních studií v rámci oboru Psychologie. Výzkum bude veden formou hloubkových rozhovorů, které budou provedeny zvlášť s dítětem, jeho rodičem a následně i učitelem. Rozhovor bude zaznamenáván na diktafon a nahraný záznam bude následně přepsán. Tento záznam bude dále analyzován a interpretován. Vzniklý záznam bude sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu a bude k dispozici výhradně Adéle Horatschkeové. Doslovný přepis bude poté důsledně anonymizován tak, aby byla zaručena ochrana všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru a aby nebylo možné tyto osoby identifikovat.

Prohlášení pro rodiče o účasti ve výzkumu:

- Byl/a jsem informován/a o povaze výzkumu a rozumím mu.
- Veškeré otázky, které jsem k výzkumu měl/a, byly uspokojivě zodpovězeny.
- Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací.
- Rozumím tomu, že obsahem rozhovoru a dalších informací mohou být i osobní a citlivé záležitosti a obtížná témata.
- Souhlasím s nahráváním zvukového záznamu.
- Rozumím, že mohu kdykoli vystoupit z účasti na výzkumu bez dalších nepříznivých důsledků a vzít si s sebou data získaná o mně.
- Žádná informace o mně nebude publikována ve formě, která by mě mohla případně identifikovat.
- Souhlasím s účastí na tomto výzkumu v souladu s tím, jak byl popsán v informačním materiálu.

Informovaný souhlas pro zákonného zástupce:

- Já, níže uvedený/á, potvrzuji, že jsem zákonným zástupcem nezletilého, uvedeného také níže a jsem způsobilý k právním úkonům (svéprávný). Tímto vyjadřuji informovaný souhlas s účastí mého dítěte ve výše uvedeném výzkumu zabývajícího se pohledem na nadání očima dítěte, rodiče a učitele.
- Byl/a jsem podrobně informován/a o povaze výzkumu a následnému nakládání se získanými daty a všemu rozumím.
- Souhlasím, aby výsledky výzkumu vztahujících se k osobě mého dítěte, získané v průběhu výzkumu byly použity s ohledem na výše uvedené cíle.

Jméno:..... Příjmení:.....

Datum narození:..... Datum a podpis:

Zákonný zástupce: vyplňte prosím údaje svého syna/dcery:

Jméno:..... Příjmení:.....

Datum narození:.....

Podpis zákonného zástupce o souhlasu zařazení dítěte do výzkumu:.....

Příloha č. 7: Informovaný souhlas pro učitele

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a dalších informací pro diplomovou práci: Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele.

Držitelka souhlasu: Bc. Adéla Horatschkeová, [REDACTED]

Předmět a provedení: Výzkum se zaměřuje na nadané děti a vnímání nadání z pohledu dítěte, rodiče a učitele.

Výzkum je prováděn v rámci zpracování diplomové práce na Pražské vysoké škole psychosociálních studií v rámci oboru Psychologie. Výzkum bude veden formou hloubkových rozhovorů, které budou provedeny zvlášť s dítětem, jeho rodičem a následně i učitelem. Rozhovor bude zaznamenáván na diktafon a nahraný záznam bude následně přepsán. Tento záznam bude dále analyzován a interpretován. Vzniklý záznam bude sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu a bude k dispozici výhradně Adéle Horatschkeové. Doslovný přepis bude poté důsledně anonymizován tak, aby byla zaručena ochrana všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru a aby nebylo možné tyto osoby identifikovat.

Prohlášení:

- Byl/a jsem informován/a o povaze výzkumu a rozumím mu.
- Veškeré otázky, které jsem k výzkumu měl/a, byly uspokojivě zodpovězeny.
- Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací.
- Rozumím tomu, že obsahem rozhovoru a dalších informací mohou být i osobní a citlivé záležitosti a obtížná témata.
- Souhlasím s nahráváním zvukového záznamu.
- Rozumím, že mohu kdykoli vystoupit z účasti na výzkumu bez dalších nepříznivých důsledků a vzít si s sebou data získaná o mně.
- Žádná informace o mně nebude publikována ve formě, která by mě mohla případně identifikovat.
- Souhlasím s účastí na tomto výzkumu v souladu s tím, jak byl popsán v informačním materiálu.

Jméno a příjmení:

Datum a podpis:

Příloha č. 8: Zvací dopis pro rodiče a jejich děti

PROSBA O POSKYTNUTÍ ROZHOVORU K DIPLOMOVÉ PRÁCI

Vážení rodiče,

jsem studentkou pátého ročníku psychologie na Pražské vysoké škole psychosociálních studií. Zároveň jsem nedávno začala působit v Pedagogicko-psychologické poradně v [REDAKCE], kde jsem se dostala k problematice nadaných dětí. Právě tuto oblast jsem začala vnímat jako něco, co by si zasloužilo více pozornosti.

Za téma své diplomové práce jsem si zvolila Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele. Do svého výzkumu hledám děti diagnostikované v Pedagogicko-psychologické poradně jako intelektově nadané. S nimi, jejich rodiči a třídními učiteli bych ráda provedla zhruba hodinový rozhovor.

S Vámi, jakožto s rodičem, bych se během rozhovoru ráda dotkla otázek týkajících se Vašeho dítěte (např. jak vnímáte jeho nadání, vrstevnické vztahy, potřeby dítěte ve výuce apod.). Rozhovor s dítětem bude veden podobným způsobem.

Veškeré získané informace budou anonymní, nebudou uvedeny žádné osobní informace a Vy, ani Vaše dítě, nebudete identifikovatelní.

Budu velice vděčná za Vaši ochotu účastnit se mého výzkumu. Pokud jste ochotni se výzkumu účastnit, kontaktujte mě, prosím, na [REDAKCE] nebo na telefonním čísle: [REDAKCE]

Čas a místo rozhovoru upřesníme dle Vašich časových možností.

Těším se na shledanou a děkuji za Váš čas.

Adéla Horatschkeová

Příloha č. 9: Zvací dopis pro učitelky

PROSBA O POSKYTNUTÍ ROZHOVORU K DIPLOMOVÉ PRÁCI

Vážená paní učitelko,

jsem studentkou pátého ročníku psychologie na Pražské vysoké škole psychosociálních studií. Zároveň jsem nedávno začala působit v Pedagogicko-psychologické poradně v [REDAKCE], kde jsem se dostala k problematice nadaných dětí. Právě tuto oblast jsem začala vnímat jako něco, co by si zasloužilo více pozornosti ze strany psychologů.

Za téma své diplomové práce jsem si zvolila Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele. Do svého výzkumu hledám děti, jež jsou vedené v Pedagogicko-psychologické poradně jako intelektově nadané. Rozhovor bude prováděn s triádou dítě X rodič X učitel. Pro to, abych mohla získaná data využít do výzkumu, potřebuji uskutečnit rozhovor se všemi třemi účastníky z triády.

Ráda bych zdůraznila, že mi jde o Váš pohled, jakožto třídní učitelky nadaného dítěte, na jeho fungování ve třídě, interakci se spolužáky a jeho potřeby ve výuce. Právě Váš pohled na dítě doplní výzkum o tento důležitý rozměr a napomůže ke komplexnímu vhledu do dané problematiky.

Veškeré získané informace budou zcela anonymní.

Budu velice vděčná za Vaši ochotu účastnit se mého výzkumu. Pokud jste ochotná se výzkumu účastnit, kontaktujte mě, prosím, na e-mailu: [REDAKCE] nebo na telefonním čísle: [REDAKCE] (Čas a místo rozhovoru upřesníme dle Vašich časových možností).

Těším se na shledanou a děkuji za Váš čas.

Adéla Horatschkeová

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autorky: Bc. Adéla Horatschkeová

Studijní program: Psychologie (NMgr.)

Název práce: Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, PhD.

Rok dokončení práce: 2020

Počty znaků hlavního textu práce (včetně literatury, bez příloh)

Přímé citace: 434

Ostatní text: 249 600

Celkový počet znaků: 250 034

Názvy souborů umístěných na doprovodném CD

Text práce ve formátu PDF: DP_HORATSCHKEOVA_NADANE_DETI_PDF

Text práce ve formátu DOC nebo DOCX:

DP_HORATSCHKEOVA_NADANE_DETI_DOC

Další soubory:

**Posudek vedoucího/oponenta bakalářské/diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Adéla Horatschkeová

Obor studia: Psychologie

Název práce: Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele

Vedoucí/oponent práce: PhDr. et Mgr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 117

Počet stránek příloh: 93

Počet titulů v seznamu literatury: 44

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Oborová přiléhavost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	1			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	1			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	1			
--	---	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

	1			
--	---	--	--	--

Naplnění cílů práce

		2		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	1			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost
výsledků v praxi

		2		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce
(publikace, referáty, apod.)

		2		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

V práci je opakovaně zmiňován závěr, že diagnostika nadání dítěti přináší zvýšení sebevědomí.
Jaký přínos má dle studentky diagnostika pro ostatní dvě skupiny – rodiče a učitele?
Jak toto zjištění koresponduje se zkušenostmi autorky z pedagogicko-psychologické poradny?
Jak se toto zjištění dá prakticky využít?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Studentka si vybrala vysoce aktuální téma, které je již v literatuře poměrně bohatě zpracované. Její způsob zpracování, zaměřený na vnímání a prožívání tří aktérů – rodiče, učitele i samotného dítěte považuji za unikátní. Takto komplexní pohled na jednoho nadaného jedince je ojedinělý a originální. Oceňuji zájem a motivaci studentky, která ve své práci využila také svoje osobní praktické zkušenosti s nadanými dětmi v PPP, kde pracuje.

Práce je dobře strukturovaná a čtivá. Jednotlivé kapitoly jsou logicky seřazené a dobře na sebe navazují. Velmi oceňuji propojení teoretické a praktické části. Obě části spolu vzájemně komunikují, jedna odkazuje na druhou, žádná z teoretických kapitol není nadbytečná bez vztahu k výzkumné části a naopak, vše, co se objevuje v analýzách je objasněno i teoreticky v první části.

Teoretická část je zpracována přehledně a dostatečně, s použitím řady zahraničních zdrojů.

Prováděné rozhovory byly připraveny na základě teoretického studia a praktických zkušeností, ovšem zde bych ráda podotkla, že jednotlivá témata mohla být v samotné realizaci rozhovorů vedena více do hloubky.

Zvolená metodologie zpracování dat (tematická analýza) byla pro tento typ práce velmi dobře zvolená. Umožňuje čtenáři vidět společné momenty v rámci triád i v rámci jednotlivých skupin (děti vs. rodiče vs. učitelé, což umožňuje bohaté interpretace a závěry. I zde bych podotkla, že s ohledem na bohatost výpovědí (jak je vidět v doslovných transkriptech v příloze) by bylo možné rozhovory ještě více vytěžit.

Diskuse ukazuje na dobrou schopnost studentky propojovat teoretické a praktické poznatky a vzhledem k povaze práce ji považuji za dostatečnou.

Práce má pochopitelně své limity, zejm. ve vedení rozhovorů, ovšem autorka si jich je vědoma a v závěrečné části na ně upozorňuje.

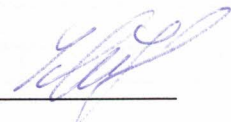
Celkově hodnotím práci jako velmi zdařilou a při dopracování bych doporučila některé závěry publikovat např. v časopise Svět Nadání.

Navrhuii klasifikaci výborně.

Doporučení k obhajobě: **doporučuji/nedoporučuji***

Navrhovaná klasifikace: výborně

Datum, podpis:

1.6.2020 

* nehodící se, škrtněte

**Posudek oponenta diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Bc. Adéla Horatschkeova

Obor studia: Psychologie NMgr.

Název práce: Tři pohledy na nadání: Nadání očima dítěte, rodiče a učitele

Oponent práce: Mgr. Johana Růžičková

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh):

Počet stránek příloh:

Počet titulů v seznamu literatury:

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Oborová příslušnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

		2		
--	--	---	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	1			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

x				
---	--	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

x				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	1			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	1			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěš/a

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	1			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		2		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. Čím všim si vysvětľujete rozlišný přístup učitelek k jejich nadaným žákům (některé učitelky vnímají své žáky jako nadané a cílevědomé, jiné je považují spíše za pasivní a jejich mimořádného nadání si „ani nevšimly“?)
2. V teoretické části píšete o jednotlivých problémech nadaných dětí. Potvrdily se tyto ve Vašem výzkumu?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autorka ve své závěrečné práci sleduje téma nadaných dětí, které nepochybně patří mezi aktuální témata pedagogické psychologie.

V teoretické části poměrně podrobně téma zpracovává, zabývá se vývojem nadaných dětí a jeho specifiky, jejich osobnostními charakteristikami, problémy, s nimiž se tyto děti setkávají i mýty a předsudky, s nimiž se ve spojitosti s nadanými dětmi můžeme ve společnosti setkat. Téma je dobře zpracováno, autorka prokazuje schopnost pracovat s odbornou literaturou, odkazuje rovněž na jiné výzkumy vytvářené na stejné téma. Mírně mě rušil občasný normativní tón (co by se mělo a nemělo ve výchově či vzdělávání), který podle mě patří spíše do pedagogické práce než práce psychologické.

K výzkumnému šetření vybrala autorka kvalitativní design. Za velmi přínosné považuji zkoumání problematiky ze tří pohledů – dítěte, rodiče a učitele. Po metodologické stránce práci považuji za dobře zvládnutou, jedinou výtkou je ne vždy dostatečné „rozmluvení“ dětských participantů, což ovšem autorka sama reflektuje.

Z formálního hlediska je práce uspokojivá. Jazyk autorky je kultivovaný a čtivý, drobná výtka se týká pouze občasných chyb v interpunkci.

Práci doporučuji k obhajobě, navrhuji známku výborně.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: výborně

Datum, podpis:

