

Škála charakteristik nadání pro předškolní děti – shody a rozpory v posuzování nadání předškoláků mezi učitelkami MŠ a rodiči¹

Jana Marie Havigerová, Jiří Haviger, Kateřina Juklová

Abstrakt

Príspevek se zabývá možností využití konkrétní skříninkové metody pro posouzení rozumového nadání v předškolním věku dvěma skupinami dospělých – učitelkami MŠ a rodiči předškolních dětí. Představena je Škála charakteristik nadání pro předškolní děti od L. Silvermanové, která byla v rámci výzkumu přeložena do češtiny a ověřována z hlediska souběžné validity se standardizovaným testem IQ. Škála byla administrována učitelkám mateřských škol (dále jen MŠ) a zároveň rodičům 56 předškolních dětí, jejichž hodnocení bylo analyzováno z hlediska shod a rozdílů. Výsledky potvrzují, že většina rodičů má tendenci nadání svých dětí mírně nadhodnocovat, poukazují na konkrétní rozdíly v hodnocení učitelek MŠ a rodičů a na jejich možné zdroje.

Klíčová slova: škála charakteristik nadání pro předškolní děti, předškolní děti, posuzování nadání, rodiče, učitelky MŠ.

¹ Výzkum je realizován s podporou Grantové agentury ČR v rámci výzkumného projektu Ready to ask? Informační chování nadaných dětí v pregramotném období – reg. číslo projektu GAP407/11/0426.

The Characteristics of Giftedness Scale for preschool age – similarities and differences in preschool children giftedness assessment between nursery teachers and parents

Abstract

The paper deals with the possibility of using a screening method for the assessment of intellectual giftedness in the preschool age by two groups of persons – nursery teachers and parents. It presents The Characteristics of Giftedness Scale (CGS) for preschool children from Linda Silverman and its translated Czech version that was being verified from the aspect of parallel validity with a standardized IQ test. This CGS was filled in by 2 experienced nursery teachers and by parents of 56 preschool children. Their assessments were analysed from the aspect of similarity and diversity. The results confirm the assumption that parents mostly tend to overestimate their children, point out particular differences in assessment of nursery teachers and parents and consider their possible causes.

Key words: characteristics of Giftedness Scale, preschool children, assessment of giftedness, parents, nursery teachers.

Úvod

V současné době můžeme sledovat příklon zájmu odborné i široké veřejnosti k tématu rozumového nadání. Z mnoha studií i zkušeností odborníků, kteří se v blízkosti vysoce rozumově nadaných dětí pohybují, je zřejmé, že v podmínkách vzdělávání má mimořádně nadané dítě v porovnání s ostatními dětmi odlišné potřeby, jejichž naplnění je závislé mimo jiné na jejich identifikaci. (např. Hall & Skinner, 1980, Lazníbatová, 2007, Portešová, 2009). Má-li tedy učitelka již v předškolním zařízení optimálně stimulovat nejen poznávání, ale také osobnostní vývoj mimořádně nadaného dítěte, je třeba, aby jeho nadání nejprve dokázala rozpoznat.

Prvními posuzovateli nadání bývají zpravidla rodiče a učitelé. Dříve, nežli se dítě dostane k odbornému psychologickému vyšetření, existuje několik cest, které mohou jejich předpoklad o nadání dítěte podpořit. Podle Silvermanové (2005) je to vedení záznamů o vývojových milnicích dítěte rodiči, porovnání dítěte s vrstevníky a použití posuzovacích škál. Právě škály jsou v zahraničí hojně používanou metodou, která pomůže zaměřit pozornost neprofesionálních posuzovatelů (učitelů/rodičů) k typickým projevům v chování nadaných dětí, jež by posuzovatelé s nadáním spontánně nespojo-

vali. Jedná se v podstatě o skříninkové dotazníky, které mají pomoci odhalit přítomnost mimořádného nadání v předškolní dětské populaci.

Spolehlivost výsledků závisí však mimo jiné na schopnosti posuzovatele správně odpovědět na otázky. V pozadí této schopnosti je hlubší porozumění projevům chování nadaných dětí – jen ten, kdo chápe projevy chování nadaných dětí v celém jejich spektru a souvislostech může úspěšně nominovat děti do identifikačního procesu (Speirs Neumeister, Adams, Pierce, Cassidy, & Dixon, 2007). Laznibatová (2001) v této souvislosti hovoří o mýtu o nadaných dětech, v rámci kterého jsou v představách učitelů reprezentovány jako bezproblémové, připravené k vysokým výkonům, přátelské a poslušné. Skutečnost je však taková, že tyto děti již od období předškolního vzdělávání jsou více napomínané, neuspokojené ve své zvědavosti a cítí se mnohdy jako nepochopené či dokonce učiteli odmítané. Podle Winebrennerové (2001) se nadané děti, jejichž vzdělávací potřeby nebyly rozpoznány, mohou ve vzdělávacím procesu projevoval převážně negativními způsoby chování jako je např. odmítání školní práce či nedbalost při plnění úkolů, nervozita při tempu práce třídy, které je pro ně příliš pomalé, snění v průběhu dne, tendence k ovládání třídních diskusí, nechuť se podřizovat, kooperovat a vyhledávání náhradní činnosti ve formě šaškování při hodině a takové projevy jsou v rozporu s implicitním vnímáním projevů chování nadaných dětí. Betts a Neihartová (1988) navíc uvádí, že nadané dítě může vykazovat široké spektrum chování a popisuje šest typů projevů nadprůměrného nadání u dětí školního věku: vedle školsky úspěšného a vysoce tvořivého typu dítěte je to dítě maskující své schopnosti kvůli přijetí spolužáky, dítě „odpadlík“, které se vyznačuje negativismem při plnění úkolů i ve vztahu k učiteli a spolužákům, typ dítěte s vývojovou poruchou (tzv. dvojí výjimečnost) a dítě autonomní, které si vystačí samo se sebou. To vše znesnadňuje schopnost rozpoznat a úspěšně zařadit dítě do identifikačního procesu. Není divu, že výzkumy dochází k velmi rozporuplným výsledkům, kdy v některých výzkumech byli učitelé shledáni jako často se mýlící posuzovatelé, zatímco existují jiné studie, které se shodují, že informace učitelů o úrovni nadání jsou nejcennější formou nominace nadaných dětí, která významně koreluje s výsledky inteligenčních testů (např. Renzulli & Delcourt, 1986, Gagné 1994, McBee, 2006, Pierce et al., 2007, Spiers Neumeister et al., 2007). Tato zjištění, byť se týkají dětí školního věku, dokládají nesnadnost identifikace nadaných dětí v raném věku, důležitost poučení posuzovatelů a v neposlední řadě prospěšnost existence nástroje pro podporu rozhodování o zařazení dítěte do nominačního procesu.

V našich podmínkách byly donedávna zkušenosti s používáním posuzovacích škál pro nominaci nadaných dětí minimální. Ojedinelým pokusem bylo šetření realizované v letech 1991–1992 v mateřských školách v části Prahy (Hříbková, Charvátová, 1991, cit. dle Hříbkové, 2009). V posledních několika letech došlo v tomto směru k téměř horečné aktivitě v oblasti vytváření behaviorálních škál, a to pro školní i předškolní děti. V roce 2006 vznikla pro učitelky mateřských škol Posuzovací škála chování dětí předškolního věku pod vedením Hříbkové (2009), v letech 2009–2010 byly v Institutu

pedagogicko-psychologického poradenství ČR vyvinuty Posuzovací škála chování dětí 1. a 2. ročníků ZŠ a Posuzovací škála chování dětí 3. až 5. ročníků ZŠ, které jsou určeny pro učitele. Mezi pionýry můžeme u nás zařadit například Ivu Pýchovou, která vytvořila a ověřila metodu pedagogické identifikace žáků nadaných pro studium cizího jazyka, která se ovšem zaměřuje na žáky druhého stupně (Pýchová, 1997). Velmi nadějným se jeví počín Jany Čihounkové, která pod vedením Šárky Portešové ověřila na české populaci použitelnost rodičovského dotazníku PDPCQ pro identifikaci nadaných předškolních dětí (Čihounková, 2012). V neposlední řadě lze zmínit i metodu NOMI, která vznikla pod vedením Nory Martinové v letech 2009–2011, která je určena pro učitelky mateřských škol a její princip, na rozdíl od ostatních, spočívá v individuální práci učitelky s dítětem (Martinová, 2013).

Autoři příspěvku se pro svůj výzkum rozhodli použít dalšího nástroje, jehož nespornou předností je validizace na vzorku více než 1000 nadaných dětí. Jedná se o posuzovací škálu Characteristic of Giftedness Scale, která bude představena níže. Cílem tohoto šetření bylo ověřit souběžnou validitu škály se standardizovaným testem IQ (WISC III) a dále porovnat míru shody v hodnocení dětí pomocí této škály mezi učitelkami MŠ a rodiči.

1 Popis metody

Škála charakteristik nadání (Characteristic of Giftedness Scale – dále jen CGS) vznikla v devadesátých letech v coloradském Denveru v Centru pro rozvoj nadání pod vedením (The Gifted Development Center) Lindy Silvermanové. Obsahuje 25 položek postihujících behaviorální charakteristiky dítěte, pomocí nichž je možné velmi záhy rozpoznat rozumově nadané dítě. Deskriptory byly vybrány s ohledem na následující podmínky: a) aplikovatelnost pro široké věkové rozpětí, b) zobecnitelnost pro děti z různých socioekonomických a etnických prostředí, c) rodová „spravedlnost“, d) snadná pozorovatelnost v domácích podmínkách, e) stručnost a jasnost formulací i pro rodiče a f) výzkumná ověřitelnost (Silverman, 1993). Každá položka je hodnocena na čtyřstupňové škále. Škála má charakter skříninkové metody a nejsou k dispozici normy, za splnění kritérium nadání je považován 75% souhlas, tj. jako nadané jsou nominované děti, které projevují nejméně $\frac{3}{4}$ prezentovaných charakteristik.

V řadě studií autorky metody byla potvrzena validita škály – z více než 1000 dětí, které rodiče nominovali jako nadané, bylo u 84 % z nich v testech inteligence rozumově nadání naměřeno, dalších 11 % z nich projevovalo nadprůměrné a vyšší schopnosti pouze v některých oblastech, avšak mělo slabiny v některých jiných, takže celkové IQ bylo pod hranicí 120 bodů. Mimořádně nadané děti (IQ nad 160 bodů) projevovaly 80 až 90 % ze sledovaných charakteristik. Pro svou jednoduchost a univerzálnost je

metoda (viz Příloha 1) považována za vhodnou pro použití také v podmínkách dalších zemí (Pfeiffer, 2008).

2 Procedura

Od autorky metody byl vyžádán souhlas k použití v českých podmínkách a následně byla metoda přeložena z angličtiny metodou dvojitého slepého překladu (jeden překladatel z angličtiny do češtiny, druhý překladatel z českého překladu do angličtiny, třetí překladatel zpětně do češtiny). Sporná místa byla diskutována s odborníci v oblasti diagnostiky nadání.

Průzkum byl realizován v městské Mateřské škole Sluníčko v Hradci Králové. V předškolním oddělení této MŠ je 91 dětí, kompletní výzkumná data byla získána od 56 dětí, jejichž věk v době šetření spadal do rozmezí 5;6 až 6;6. Psycholog provedl individuální vyšetření intelektu pomocí metody WISC III. Škálu L. Silvermanové vyplnily učitelky MŠ a následně byli o hodnocení požádáni také rodiče dětí. Hodnotitelé pracovali samostatně. Po vyhodnocení všech metod proběhly individuální rozhovory s rodiči i učitelkami, v rámci kterých komentovali a zdůvodňovali svá hodnocení.

3 Výsledky a diskuse

Pro každé dítě byly získány čtyři skupiny údajů: sociodemografické údaje (věk, pohlaví), výsledky testu inteligence (WISC III), CGS vyplněná třídní učitelkou MŠ a CGS vyplněná rodiči. Každá položka CGS byla kódována systémem 1 až 4 (1 = nesouhlasí až 4 = naprosto souhlasí), zaznamenán byl též celkový dosažený skór (ze 100 bodů bylo 75 považováno za deskriptivní hranici identifikovaného nadání). Z testu WISC III bylo pro účely tohoto šetření pracováno s celkovým IQ skórem. Získané výsledky ukazují, že rozložení souboru z hlediska naměřeného celkového IQ odpovídá očekávanému normálnímu rozložení inteligenčního kvocientu v nepatologické populaci: nejnižší hodnota naměřeného IQ je 67, tedy pásmo lehké mentální retardace, nejvyšší naměřené IQ je 131 tedy pásmo vysoké inteligence, průměrná hodnota 98,65 se blíží očekávané hodnotě 100, výzkumný soubor lze v tomto směru považovat za reprezentativní. Deskriptivní statistické údaje (viz Tab. 1) pro škálu CGS ukazují na normální rozložení dat u učitelů (minimum 25 bodů odpovídá minimální možné dosažené hodnotě, maximální počet získaných bodů je 85, odpovídá předpokládanému pásmu vysokého nadání, průměr 55 bodů je mírně pod očekáváním – polovina možných dosažených bodů je 62,5) a na mírnou tendenci k udávání vyšších hodnot u rodičů (minimum 46 bodů, maximum 93 bodů a průměr téměř 70 bodů).

Tabulka 1

Deskriptivní statistické údaje získaných výsledků

Deskr. statistiky	N	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odchylka	Variance	Šikmost	Špičatost
WISC IQ	55	67	131	98,65	13,447	180,823	-,096	-,217
CGS učitel	56	25	85	54,50	14,298	204,436	-,005	-,620
CGS rodič	56	46	93	69,36	9,556	91,325	,249	,119

Platnost metody CGS v posouzení rozumového nadání předškolních dětí byla testována výpočtem korelace mezi výsledky metody CGS s celkovým IQ skórem získaným metodou WISC III. Bivariační koeficient korelace hodnocení dětí učiteli MŠ (CGS učitel) a WISC III, $r = 0,557$, ukazuje výraznou těsnost vztahu mezi sledovanými proměnnými, vztah je prokázán na 1% hladině průkaznosti. Korelace mezi výsledky posouzení rodiči (CGS rodič) a WISC III, $r = 0,446$, indikuje rovněž těsnost vztahu, která se však pohybuje v pásmu mírná ($<0,5$). Také v tomto případě je vztah prokázán na 1% hladině průkaznosti.

Výsledek ukazuje, že ze statistického hlediska lze považovat jak rodiče, tak učitelky za úspěšné v posuzování chování předškolních dětí pomocí metody CGS, vztah mezi výsledkem v CGS a naměřenou hodnotou inteligenčního kvocientu je však těsnější u učitelek. Výsledek je v souladu s výše uvedenými poznatky, že učitelky často (nikoli však nezbytně) dobře odhadují míru rozumového nadání žáků a úspěšně nominují nadané žáky. Hodnota korelačního koeficientu je při tom na srovnatelné úrovni s korelacemi, které byly vypočteny například pro těsnost vztahu mezi hodnocením učitele (rating na pětibodové škále) a inteligenčním kvocientem (Jensen, 2012).

Shoda v odhadu rozumového nadání předškolních dětí hodnocených pomocí metody CGS mezi rodiči dětí a učiteli MŠ byla testována výpočtem párového t-testu s použitím proměnných CGS celkový dosažený skóre při posouzení rodičem a posouzení učitelkou MŠ. Výsledný rozdíl mezi skupinami je statisticky průkazný ($t = 7,319$, $df = 54$, $p < 0,001$). Obecně mají rodiče tendenci vlastní dítě poněkud nadhodnocovat v porovnání s učiteli, v průměru o téměř 15 bodů ze 100 bodové škály (podrobněji viz Tab. 2).

Tabulka 2

Výsledky testování celkové shody mezi učitelkami a rodiči pomocí párového t-testu

Párové rozdíly	Průměr ± sm. odchylka	Rozdíl průměrů	Sm. odchylka	T	df	p
CGS rodič – CGS učitel	69,36 ± 9,56_54,00 ± 14,29	14,857	15,191	2,030	54	,000

Korelační analýza jednotlivých položek metody mezi učitelkami MŠ a rodiči ukázala, že posuzovatelé se neshodují celkem u osmi položek: 8, 11, 12, 14, 18, 21, 22 a 23 (viz Tab. 3):

Tabulka 3

Shoda v hodnocení učitelek MŠ a rodičů – jednotlivé položky

Položka CGS	Pearsonův koeficient korelace	Položka CGS	Pearsonův koeficient korelace
1. Myslí mu to dobře	,275**	14. Dává přednost společnosti starších či dospělých	,126
2. Učí se rychle	,282**	15. Má široký okruh zájmů	,214*
3. Má rozsáhlou slovní zásobu	,268*	16. Má skvělý smysl pro humor	,356**
4. Má výbornou paměť	,258*	17. Předčasný nebo vášnivý čtenář	,271*
5. Vydří se dlouho soustředit	,370**	18. Stará se o čestnost, spravedlnost	,050
6. Velmi citlivé (zranitelné)	,232*	19. Občas má na svůj věk zralé názory	,308**
7. Projevuje soucit	,245*	20. Je dychtivý pozorovatel	,301**
8. Puntičkářské (perfekcionista)	,149	21. Má živou představivost	,023
9. Horlivé, náruživé	,241*	22. Je velmi tvořivé	,083
10. Morálně citlivé	,277**	23. Má tendenci zpochybňovat autority	-,077
11. Silně zvědavé	,045	24. Obratně zachází s čísly	,338**
12. Vytvrvalé, když je něčím zaujaté	,009	25. Dobré ve skládání puzzle	,322**
13. Energické	,331**		

** Korelace je signifikantní na hladině 0.01.

Analýza rozhovorů s rodiči a učitelkami odhalila některé kvalitativní rozdíly v hodnocení obou stran:

- položka č. 8 – Puntičkářské (perfekcionista): rodiče své děti zpravidla charakterizují jako puntičkářské, protože dokáží dokončit stavby a mají smysl pro detail. Tyto odpovědi jsou většinou v rozporu s tvrzením učitelek, které uvádějí, že dítě je pečlivé na své věci a má rádo pořádek, ale nemá smysl pro detail. Učitelky vykazují tendenci vnímat tuto charakteristiku často jako zápornou.
- položka č. 11 – Silně zvědavé: rodiče uvádějí, že dítě je zvědavé, vyptává se, hledá odpovědi a zajímá se o věci kolem sebe. Většina odpovědí učitelek vypovídá, že se dítě tímto způsobem v prostředí školy neprojevuje.

- položka č. 12 – Vytrvalé, když je něčím zaujaté: rodiče uvádí, že je dítě vytrvalé při výtvarných činnostech, ve sportu, hře, ve skládání puzzle a ve věcech, které ho zajímají. Učitelé uvádí, že dítě dlouho nevydrží u jedné činnosti, je povrchní a činnost pro něj musí být zajímavá a nová.
- položka č. 15 – Má široký okruh zájmů: Odpovědi rodičů specifikují zájmové aktivity, které buď společně vykonávají s dětmi, nebo dítě přímo navštěvuje nějakou zájmovou činnost. Je to převážně sport, hudba, tanec, počítač, karate, angličtina. Učitelky mají tendenci uvádět ty aktivity, o kterých vědí, že je dítě vykonává s rodiči. Často zájmy nedokážou posoudit, přestože v mateřské škole je celá řada doplňujících zájmových aktivit. Někdy rodiče vůbec nedokážou odpovědět a učitelky uvádí zajímavé příklady jako je jízda na kolečkových bruslích, lyžování, jízda na koni. To svědčí o tom, že při vzájemné komunikaci s dítětem se dozví spoustu informací z této oblasti.
- položka č. 18 – Stará se o čestnost a spravedlnost: Příklady se týkají většinou domácího prostředí, kdy rodič uvádí, že dítě vnímá jako křivdu, když je neprávem potrestané a zastává se mladšího sourozence. Učitelky tuto charakteristiku hodnotí kritičtěji. Vidí reakce dětí v rámci celé skupiny, kde čestnost a spravedlnost řeší častěji při vzájemných konfliktech a nedorozuměních. V posouzení dodržování pravidel, spravedlnosti a citlivosti na křivdu dosahují předškolní děti jak u rodičů, tak u učitelek průměrných hodnot. Obě strany si jsou vědomy, že tato charakteristika se soužitím ve skupině neustále rozvíjí a upevňuje.
- položka č. 21 – Má živou představivost: Představivost rodiče chápou jako smyšlený svět dítěte, uplatnění fantazie, hrů, „na něco“ nebo „někoho“, což je v tomto období zcela běžné. Učitelky sice hodnotí, že dítě má představivost a fantazii, ztotožňuje se s různými postavami a zvířaty, ale jejich představy nejsou příliš živé anebo se dítě tímto směrem vůbec neprojevuje.
- položka č. 22 – Je velmi tvořivé: rodiče tuto charakteristiku chápou jako osvojení určitých dovedností v oblasti pracovních a výtvarných činností, sportu a v konstruktivních činnostech. Učitelky uplatňují v pojmu tvořivost i další složky jako je originalita, tvořivé myšlení, fantazie, tvůrčí potenciál, tvořivý proces a proto jsou v této oblasti mnohem kritičtější.
- položka č. 23 – Má tendenci zpochybňovat autority: dle rodičů děti zpochybňují autority hlavně v domácím prostředí, tím je patrné, že se zde odráží i způsob rodinné výchovy. V prostředí mateřské školy jsou jasně a srozumitelně stanoveny pravidla, kterými se všichni řídí a autoritou je zde učitelka, která společně s dětmi dbá na dodržování stanovených pravidel a norem.

Zjištěná míra neshody (celkový skóre získaný od učitelek a od rodičů se liší průměrně o 15 bodů) může vyplývat z různých příčin. V první řadě se může jednat o důsledek odlišnosti v porozumění jednotlivým položkám mezi učiteli MŠ a rodiči. Například

obsah pojmu perfekcionismus (položka 8 – dítě je puntičkářské, perfekcionista) spojují učitelky spíše s pořádkumilovností, zatímco rodiče spíše se smyslem pro detail zaznamenaným v produktech činnosti dětí, jako jsou kresby nebo stavby lego. Zde je na místě otázka překladu pojmu „perfectionistic“ do češtiny. Odborníci pojem perfekcionismus chápou spíše jako obecnou tendenci stanovovat si vyšší cíle a cíleně usilovat o jejich naplnění. Základem tohoto rysu, jak byl pozorován u nadaných dětí, je oceňování kvality („rozdíl mezi průměrným a nadprůměrným“ Winebrenner, Brulles, Kingore, 2008, s. 52). Implicitně je však pojem spojován s negativní konotací („perfekcionismus znamená, že nikdy nesmíš selhat, stále potřebuješ uznání, a když jsi druhý, jsi poražený“, Winebrenner, Brulles, Kingore, 2008, s. 52). Generalizovaný perfekcionismus je propojen se sebepojetím (pokud neuspěji, jsem špatný) a vede k úzkostem, napětí, obsesím, prokrastinaci a v konečném důsledku může být jedinec zcela paralyzován. Zdrojem tohoto negativního perfekcionismu jsou přitom často sami vychovávatelé, jak ukazují výzkumy rodin nadaných dětí (např. Hardman, Drew, Egan, 2011) či jak známe z pedagogické praxe (vedení k soutěživosti, zaměření zpětné vazby na chybu atp.). Zdravý perfekcionismus je přitom zdrojem životní spokojenosti a pozitivních emocí a je hoden podpory a rozvoje (Danielsová a Pechowski, 2008, Slezáčková, 2012).

Zdrojem rozdílů v hodnocení dítěte na posuzovací škále může být rovněž omezená možnost posuzovatelů pozorovat některé charakteristiky v daném prostředí či odlišná schopnost posuzovatelů toto chování vnímat a reflektovat. Například v položce 9 rodiče častěji přisuzují svému dítěti široký okruh zájmů, neboť vědí o řadě aktivit, které dítě vykonává společně s nimi nebo v rámci různých zájmových kroužků, naopak učitelky často tuto položku ani nejsou schopny posoudit, neboť ve třídě dítě nemá možnost své zájmy projevit.

Rozdíly v hodnocení mohou mít původ rovněž v odlišných způsobech chování dítěte dané charakterem dvou různých prostředí – předškolního zařízení a prostředí domova. Ze sociálního hlediska je prostředí rodiny zpravidla místem soužití tří až pěti lidí (dva dospělí a jedno až tři obvykle různě staré děti), zatímco v běžné třídě mateřské školy se může sdružovat až kolem třiceti osob (dvě paní učitelky a dvacet osm vrstevníků). Pravidla soužití těchto dvou skupin societ jsou přirozeně odlišná, dynamika skupiny je jiná, interakce se se odehrávají v jiném čase (dítě se účastní života v MŠ ve všední den, zatímco v domácím prostředí ve všední podvečer a o víkendu) a na jiném prostoru (školní třída a zahrada, blízké okolí školky versus více místností v bytě či domě a obvykle větší akční rádius spojený s nákupy, kroužky, přáteli, volnočasovými a dalšími aktivitami rodiny). Takto odlišná prostředí mohou přirozeně vyvolávat odlišné projevy chování (viz např. Talay-Ongan & Ap, 2005, Melhuish, Petrotogiannis, 2006). Dítě, obzvláště dítě s mimořádným nadáním, se může chovat jinak v prostředí rodiny, kde má zpravidla maximálně jednoho sourozence a dostatek volného prostoru pro své svébytné projevy, a jinak v podmínkách mateřské školy, kde se musí naopak přizpůsobit tempu ostatních dětí či zavedeným pravidlům. To může vysvětlovat například rozdílné posuzování dítěte

v položce 23 (tendence zpochybňovat autoritu), kdy v domácím prostředí může být dítěti poskytnut větší prostor projeviti vlastní názor a vlastní vůli i ve vztahu k autoritě (mnohdy nezáměrně, například v důsledku nezkušenosti, mnohdy záměrně v souladu s preferovaným výchovným stylem), zatímco v mateřské škole si učitelky většinou cíleně autoritu budují a citlivě reagují na možnosti jejího potenciálního zpochybnění (tzv. teacher-centered kindergarten dle Heffernanové a Toddové, 1960). V prostředí mateřské školy je tak převážně uplatňován starý model klasické autority (Omer, 2010), zatímco v domácím prostředí české společnosti ve 21. století jsou aplikovány nejrůznější modely autority (Gillernová a kol., 2011). Naprostá většina rodičů přitom podle Hoy a Miskelové (2002) autoritu instituce mateřské školy a učitelky nezpochybňuje a řada ji rodičů dokonce svými výroky podtrhuje (například „však ve školce už si tě srovnají“ atp.).

V neposlední řadě mohou být odlišné i potřeby, očekávání a produkované chování dospělých posuzovatelů. Jako příklad uveďme dětskou zvědavost, ve škále se jedná o položku číslo 11. Jejím typickým projevem je kladení otázek. Bylo zjištěno, že česká škola poskytuje žákům minimální prostor pro kladení otázek (Havigerová, Haviger, 2012), čemuž odpovídá nízká úroveň kladených otázek, nezávisle na tom, kladou-li je průměrně či nadprůměrně nadaní žáci (Burešová, Havigerová a Šimíková, 2012).

Vezme-li v úvahu očekávání v kontextu nadání, pak vzdělaný či dobře informovaný rodič může například mimořádnou zvědavost nadaného dítěte vyhledávat, vítat a snažit se ji maximálně podporovat a rozvíjet, zatímco neinformovanému nebo jinak zaměřenému rodiči může být zvědavost dítěte na obtíž. Také u učitelky by zjištěn rozdíl v povědomí o problematice nadaných dětí a jejich schopnosti zvládnout vést děti s různými vzdělávacími potřebami v jedné skupině (Kotková, 2011). V souladu s Weinerem et al. (2012, s. 205) tak lze tvrdit, že *„úspěšný vývoj mimořádně nadaného dítěte závisí z velké části na kvalitě dlouhodobě probíhajících interakcí dítěte s významnými dospělými osobami“* (pozn. přeloženo autorkami).

Závěr

Posuzování nadání v předškolním věku je důležitým prvkem v systematizaci péče o mimořádně rozumově nadané děti. Nejčastějšími a také nejvhodnějšími posuzovateli nadání v tomto věku jsou rodiče a učitelky v mateřských školách. Je výhodou, mají-li tyto posuzovatele v rukou nějaký nástroj, který pomůže nominaci nadání objektivizovat. Realizovaný výzkum potvrdil, že Škála charakteristik rozumového nadání od Lindy Silvermanové je metodou, kterou lze s úspěchem použít ke skrínkou rozumově nadaných dětí předškolního věku v našem prostředí. Rodiče i učitelky jsou díky této metodě schopny provést časné posouzení míry rozumového nadání předškolního dítěte. I přes vysokou míru shody v hodnocení obou skupin (učitelky MŠ i rodiče) s vnějším kritériem (IQ test) se v některých položkách hodnocení učitelky od hodnocení rodičů liší a zdá se,

že tyto rozdíly jsou pro oba soubory typické (Havigerová, Haviger, Juklová, 2013). Fakt, že vyšší shodu s kritériem vykazují učitelky MŠ, lze přisoudit několika vlivům, z nichž nejvýznamnější jsou možnost porovnání dítěte s mnoha jeho vrstevníky, absence tendence projíkat do dítěte vlastní přání, typická pro rodiče, a v neposlední řadě vyšší vzdělanost učitelek MŠ v oblasti mimořádného nadání. Zejména poslední z nich je potěšitelný s ohledem na praxi a budoucnost vzdělávání mimořádně nadaných dětí.

Literatura

- Burešová, I., Havigerová J. M., & Šimíková, M. (2012). Information Behaviour of Gifted Children – The Qualitative Study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 242–246.
- Čihounková, J. (2012). *Možnosti identifikace nadaných předškolních dětí rodiči*. Disertační práce. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity. Vedoucí práce doc. Mgr. Šárka Portešová, Ph.D. Brno: MU.
- Daniels, S., Piechowski, M. M. (2008). *Living with Intensity: Understanding the Sensitivity, Excitability, and Emotional Development of Gifted Children, Adolescents, and Adults*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Frič, P. a kol. (2008). *Vůdcovství českých elit*. Praha: Grada.
- Gagné, F. (1994). Are teachers really poor talent detectors? Comments on Pegnato and Birch's (1959) study of the effectiveness and efficiency of various identification techniques. *iGifted Child Quarterly*. 38, 124–126.
- Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M. a kol. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, edice Psyche.
- Hall, E. G. & Skinner, N. (1980). *Strategies for parents of the Gifted and Talented*. New York: Teachers College Press.
- Hartman, M. L., Drew, C. J., Egan, W. (2011). *Human Exceptionality: School, Community, and Family*. 10th edition. Wadsworth: Cengage Learning.
- Havigerová, J. M. & HAVIGER, J. (2012). Questions in the School. *World academy of science and technology*, 66, 449–452.
- Havigerová, J. M., Haviger, J., & Juklová, K. (2013). When parents and teachers assess intellectual giftedness of preschool children. *The New Educational Review*, v tisku.
- Heffernan, H., Todd, V., E. (1960). *The kindergarten teacher*. University of Minnesota: Health.
- Hoy, W. K., & Miskel, C., G. (Eds.) (2002). *Theory and Research in Educational Administration*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Jensen, A. R. (2012). *Educability and group differences*. Abington: Routledge, 2012.
- Kotková, E. (2011). *Identifikace rozumově nadaných dětí v předškolním věku*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2011. 71 s.
- Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS.
- Martincová, N. (2013). *NOMI – screeningová metoda*. [online]. [cit. 2013-28-04]. Dostupné z: <http://www.nadanedite.eu/index.php/aktivity-pro-ucitele/110-nomi-screeningova-metoda.html>.
- McBee, M. T. (2006). A descriptive analysis referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status. *Journal of Secondary Gifted Education*. 17, 103–111.
- Melhuish, E. C., Petrogiannis, K. (2006). *Early Childhood Care And Education: International Perspectives*. New York: Routledge.

- Oakes, P. B. (1988). *The Relationship Between the Authority Orientation of Kindergarten Teachers and Choice of Teaching Strategies*. Contribution to the School of Graduate Studies, Indiana State University.
- Omer, H. (2010). *The New Authority: Family, School, and Community*. New York: Cambridge University Press.
- Pierce, R.L., Adams, C. M., Spiers Neumeister, K. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Cross T. L. (2007). Development of an identification procedure for a large urban school corporation: Identifying culturally diverse and academically gifted elementary students. *Roeper Review*. 29, 113–118.
- Pfeiffer, S. I. (Ed.) (2008). *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research and Best Practices*. New York: Springer Science + Business Media.
- Portešová, Š. (2009). *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: Masarykova univerzita. Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, 2009.
- Pýchová, I. (1997). Jazykově nadaný žák. Návrh pedagogické metody identifikace cizojazyčného nadání. *Pedagogika*. 47, 4, 355–371.
- Renzulli, J. S., & Delcourt, M. A. B. (1997). The legacy and logic of research on the identification of gifted persons. *Gifted Child Quarterly*, 30, 20–23.
- Silverman, L. K. (1993). *Characteristics of giftedness scale*. Denver: Gifted Development Center.
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada.
- Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of Gifted*. 30, 479–499.
- Talay-Ongan, A. & Ap E. A. (Eds.). (2005). *Child Development and Teaching Young Children*. South Melbourne: Cengage Learning.
- Werner, I. B., Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (Eds.). (2012). *Handbook of Psychology: Educational Psychology*. Vol. 7. New York: John Wiley & Sons.
- Winebrenner, S., Brulles, D., Kingore, B. (2008). *The Cluster Grouping Handbook: A Schoolwide Model: How to Challenge Gifted Students and Improve Achievement for All*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Kontakt:

PhDr. Jana Marie Havigerová
Ústav preprimární a primární edukace
Pedagogická fakulta
Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62
500 03 Hradec Králové
e-mail: jana.havigerova@uhk.cz

Příloha 1**Škála charakteristik nadání – Characteristics of Giftedness Scale**

Jméno dítěte: Datum narození dítěte:

Adresa MŠ:

Posuzovatel: matka – otec – učitelka Datum vyplnění:

Porovnáte-li Vaše dítě s vrstevníky, jak jej popisují následující charakteristiky?

Charakteristika	nesouhlasí	nevím jistě	souhlasí	naprosto souhlasí
1. Myslí mu to dobře				
2. Učí se rychle				
3. Má rozsáhlou slovní zásobu				
4. Má výbornou paměť				
5. Vydrží se dlouho soustředit*				
6. Velmi citlivé (zranitelné)				
7. Projevuje soucit				
8. Puntičkářské (perfekcionista)				
9. Horlivé, náruživé				
10. Morálně citlivé				
11. Silně zvědavé				
12. Vytrvalé, když je něčím zaujaté*				
13. Energické				
14. Dává přednost společnosti starších či dospělých				
15. Má široký okruh zájmů				
16. Má skvělý smysl pro humor				
17. Předčasný nebo vášnivý čtenář**				
18. Stará se o čestnost, spravedlnost				
19. Občas má na svůj věk zralé názory				
20. Je dychtivý pozorovatel				
21. Má živou představivost				
22. Je velmi tvořivé				
23. Má tendenci zpochybňovat autority				
24. Obratně zachází s čísly				
25. Dobré ve skládkách a puzzle				

* Udrží dlouho pozornost nebo je vytrvalé, pokud ho něco zaujme? Setrvává u úkolů po dlouhé časové období?

** Pokud je na čtení příliš malé, intenzivně se zajímá o knihy?