

# Odborné činnosti poskytované deťom/žiakom s intelektovým nadaním

**Autori:** PhDr. Jana Jurášková, PhD.  
Mgr. Martina Mátychová, PhD.  
Mgr. Anton Kalina

**Hodnotiteľ:** PaedDr. Ľuboš Lukáč

**Recenzent:** doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc.

# Obsah

1. Úvod do problematiky .....	4
1.1. Vývinové špecifiká jedincov s intelektovým nadaním .....	4
2. Dopady na vzdelávanie .....	6
3. Špecifiká diagnostiky detí s uvedenou problematikou .....	8
4. Nepriame intervencie .....	11
5. Priame intervencie .....	12
5.1. Intervencie pre žiakov s dvojitou výnimočnosťou.....	13
6. Príklad z praxe .....	14
7. Literatúra.....	16
8.Príloha .....	17

## Zoznam skratiek

ADHD	Attention and hyperactivity disorder (prekl. porucha aktivity a pozornosti)
Z. z.	Zbierka zákonov
ZŠ	základná škola

# 1. Úvod do problematiky

Vzdelávanie žiakov s intelektovým nadaním sa u nás rozbehlo začiatkom deväťdesiatych rokov v rámci experimentálnych overovaní, zameraných na ich vzdelávanie v špeciálnych triedach alebo v rámci integrácie vytváraním flexibilných skupín na vyučovaní. Postupne sa vytvorilo legislatívne zázemie a rozvinula sa sieť základných škôl i niekoľkých gymnázií s triedami pre nadaných žiakov v rámci celého Slovenska, v bežných školách je možnosť integrovaného vzdelávania žiakov s nadaním podľa individuálneho vzdelávacieho programu.

Existuje množstvo vymedzení nadania. Základ tvoria akcelerované kognitívne (intelektové) schopnosti, k nim sa v rámci rôznych modelov pridávajú tvorivosť, motivácia, osobnostné vlastnosti, ale aj vplyvy okolia – rodina, škola, vrstovníci, dokonca aj príležitosť (šťastné okolnosti, pri ktorých jedinec „objaví“ svoje nadanie). Intelektovo nadaní tvoria približne 2 – 5 % populácie.

Pojmy nadanie a talent sa používajú zväčša ako synonymá, pre všeobecnú intelektovú oblasť sa častejšie používa pojem nadanie, talent skôr pre konkrétne oblasti.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v § 103 Výchova a vzdelávanie detí s nadaním alebo žiakov s nadaním vymedzuje intelektové nadanie ako jednu z oblastí nadania (popri umeleckom a športovom nadaní). Intelektové nadanie sa rozdeľuje na všeobecné intelektové nadanie a špecifické intelektové nadanie. Žiaci s nadaním sú podľa tohto zákona žiakmi v kategórii ŠVVP.

V rámci prístupu k žiakom s nadaním existujú dva prúdy, vychádzajúce z odlišného vnímania, vymedzenia nadania a stoja tiež na dvoch rôznych definíciách.

Prvý prúd vychádza z ponímania nadania ako potenciálu pre vysoké výkony v budúcnosti, pričom špecifické vzdelávacie prístupy sa aplikujú v záujme prospechu nadaného jedinca pre spoločnosť. Tento prúd sa nazýva výkonový (Education of the gifted and talented; 1972)

Druhý prúd vníma nadaného jedinca aj ako osobu s kvalitatívne odlišným vedomím, s možným asynchrónnym (nerovnomerným vývinom), s vysokou úrovňou kognitívnej aktivity, s ktorými súvisí zraniteľnosť nadaného jedinca a aplikovanie špecifických prístupov v škole, v poradenstve aj v rodine, s cieľom optimálneho rozvoja jedinca. Tento prúd sa nazýva osobnostný (Neville, Piechowski a Tolan, 2013)

V rámci výkonového prúdu sa kladie dôraz na výkon žiaka, jeho školský prospech. Žiaci sú oceňovaní za prvenstvá v predmetových súťažiach, vzdelávacie prostredie je založené na konkurencii, externej motivácii. Do tohto systému sú prijímaní žiaci a študenti na základe prísnych výberových kritérií. Osoby s dvojitou výnimočnosťou sú prijímané, len ak preukazujú reálny potenciál na vysoké výkony.

V rámci osobnostného prúdu sa kladie dôraz na proces (pričom výkon je jeho prirodzeným vyústením), vzdelávacie prostredie je založené na kooperácii, vytvárajú sa podmienky na vnútornú motiváciu. Pri učení sa neaplikujú súťaživé a konkurenčné aktivity. Prirodzene prijímaní sú aj jedinci s dvojitou výnimočnosťou. Prijímacie kritériá sú založené na diagnostike, nie na výkone.

## 1.1. Vývinové špecifiká jedincov s intelektovým nadaním

Vývin intelektovo nadaného dieťaťa býva asynchrónny – to znamená, že kognitívna oblasť je akcelerovaná, ale ostatné oblasti (fyzická, sociálna, emocionálna) môžu byť na rôznych vývinových úrovniach. Asynchrónia môže vyústiť do rôznych prejavov a situácií, kedy dieťa reaguje neadekvátne alebo prehnane. Napríklad dieťa vníma podnety, ktoré dokáže kognitívne rozpoznať, prijať, ale ešte ich nevie emocionálne spracovať. Alebo si môže vytvoriť sofistikovaný plán, predstavu nejakého výtvoru,

ktorý ale ešte nedokáže vypracovať, v dôsledku nezrelosti jemnej motoriky. Svojou komunikáciou môže pôsobiť ako „malý dospelý“, okolie potom môžu prekvapiť prejavy detského vzdoru.

**Akcelerovaný kognitívny** vývin vyúsťuje do potreby zaoberať sa poznávacími podnetmi. Dieťa sa veľa pýta, zamýšľa sa, svojimi otázkami sa snaží dostať k podstate. Okoliu sa jeho záujmy môžu zdať až excentrické. (Dieťa napríklad ovláda odbornú meteorologickú terminológiu, alebo sa zaoberá chemickými prvkami a do debaty o svojom záujme sa snaží zapojiť dospelých i rovesníkov.)

**Vysoká senzitivita** je ďalším rizikom vo vývine nadaného jedinca. Okrem intelektovej oblasti sa môže prejavovať v niektorej alebo aj viacerých z týchto oblastí: psychomotorická, senzorickejšia, emocionálna, imaginárna. Ide o potrebu spracovávať podnety z týchto oblastí, vyhľadávať ich, alebo naopak, kvôli citlivosti na podnety, vyhýbať sa im.

Hypersenzitivita v psychomotorickej oblasti sa prejavuje napríklad vysokou aktivitou, výraznou mimikou, rýchlou rečou, potrebou akcie, môžu byť prítomné rôzne rušivé pohyby (hojdanie nohou, ťukanie ceruzkou), tiky. Často sa nesprávne diagnostikuje ako ADHD alebo poruchy správania. Hypersenzitivita v senzorickej oblasti súvisí s fyzikálnymi podnetmi – citlivosť na hluk, svetlo, pachy. Dieťa so senzorickejšou citlivosťou môže napríklad skúmať okolie očuchávaním (citlivosť na pachy). Hypersenzitivita v imaginárnej oblasti sa môže prejavovať denným snením, asociovaním myšlienok a „únikom“ do vlastného sveta, potrebou mať krásny okolitý svet. Hypersenzitivita v emocionálnej oblasti znamená vysokú citlivosť na emocionálne podnety. Jediniec s emocionálnou hypersenzitivitou môže manifestovať extrémne emócie, potrebu hlbokého prepojenia s ostatnými ľuďmi, alebo si vytvoriť imaginárnych priateľov. Intelektuálna hypersenzitivita znamená vysokú potrebu zaoberať sa kognitívnymi podnetmi, pátrať po podstate, často až „preanalyzovanie“ informácií, môže sa prejavovať kladením nezvyčajných otázok, obľubou kognitívnych hier. Ľudia majú rôznu úroveň senzitivity v rámci týchto oblastí, u nadaných sa predpokladá vysoká senzitivita vo väčšine, ak nie vo všetkých týchto oblastiach (Daniels a Piechowski, 2009).

Nadané deti majú výrazné prejavy oproti rovesníkom – všeličo vedia, zaujímavo sa pýtajú, ľahko sa učia. Kladú si vysoké ciele, stávajú sa perfekcionistami. Za istých okolností, najmä v predškolskom veku, však môžu tieto zdanlivo pozitívne prejavy naštartovať tzv. **dysfunkčný perfekcionizmus** – stav, keď si jediniec nedokáže klásť reálne ciele (zväčša si ich postaví príliš vysoko, bez ohľadu na svoje schopnosti a možnosti), každá chyba alebo zlyhanie je hrozbou pre jeho vnímanie vlastnej hodnoty, nedokáže vyvinúť dostatočné úsilie na ceste za cieľom, ani prekonávať prekážky. Strach z neúspechu ho môže až paralyzovať. V škole dieťa s dysfunkčným perfekcionizmom môže odmietať úlohy, v ktorých si nie je isté svojou bezchybnosťou, odmieta výzvy a náročnejšie úlohy. Pritom sa paradoxne môže odvolávať na „nudu“, „nezaujímavosť úlohy“, alebo to, že „úloha je príliš ľahká“. Následkom býva školský podvýkon, v extrémnejších prípadoch pridružené silné úzkosti, až depresívne, paralyzujúce stavy. Prejavom nezdravého perfekcionizmu môže byť aj prílišná aktivita, zameranie sa na dosahovanie výkonov („workoholizmus“) (Callard-Szulgit, 2003; Antony a Swinson, 2009).

Príčinou vzniku dysfunkčného perfekcionizmu u nadaných sú okrem osobnostného nastavenia aj ich skúsenosti z detstva a postoje, signály zo strany okolia. Takéto dieťa získava pozornosť a chválu práve v situáciách, keď sa mu darí, keď preukáže nezvyčajné vedomosti. Začne spájať svoju hodnotu s potvrdzovaním zo strany okolia práve v týchto situáciách. Potom každú chybu vníma ako ohrozenie svojej vlastnej hodnoty. Ďalšou príčinou môže byť aj nedostatok skúseností s prehrou, nadané deti sa prirodzene nenaučia vysporiadať sa s neúspechom (pretože sú tak často úspešné a ciele dosahujú ľahko, bez námahy). Zvyknú si na to, že úspechy sa dosahujú ľahko. Ak sa potom stretnú s úlohou, ktorá vyžaduje snahu a prekonanie prekážky, vnímajú to ako neúspech a ohrozenie, ako zlyhanie, keďže v ich ponímaní platí, že ak musia vynaložiť námahu, mohlo by to byť dôkazom, že nie sú dosť dobré a schopné. Dysfunkčný perfekcionizmus je veľkou výzvou vo vzdelávaní žiakov intelektovo nadaných.

Nadané deti tiež môžu manifestovať prejavy, ktoré sú zároveň typickými prejavmi rôznych porúch (Webb et al., 2004), napríklad:

- dieťa je príliš aktívne, až hyperaktívne, nedáva pozor (prejavy ADHD),
- dieťa je stále v odpore, nechce sa prispôbiť, bojuje (prejavy opozičného vzdoru),
- dieťa sníva, je vo svojom svete, zaoberá sa vlastnými myšlienkami (prejavy depresie, prejavy autizmu),
- dieťa číta bez porozumenia, pri hlasnom čítaní nedokončuje slová (prejavy dyslexie),
- dieťa je samotárom, nevie sa začleniť do kolektívu, s deťmi komunikuje témy, ktoré ich nezaujímajú (prejavy Aspergerovho syndrómu).

Časť detí s intelektovým nadaním je identifikovaná práve cez tieto „problémové“ prejavy, keď rodičia prichádzajú za psychológom s extrémnymi prejavmi dieťaťa a následne sa zistí prítomnosť intelektového nadania.

Špecifikom v súvislosti s nadaním môže byť aj prejav súvisiaci s potrebou byť prijatý okolím, neodlišovať sa, zapadnúť, v rámci ktorého deti zakrývajú svoje nadanie, resp. svoje schopnosti, vedomosti, aby sa neodlišovali od okolia. Náchylnejšie na tento prejav sú dievčatá. Napríklad už čítajúce nadané dievča v prvom ročníku sa môže tváriť, že čítať nevie. Alebo sa na hodine neprihlási, hoci vie odpovedať na otázku vyučujúcej, či pozná riešenie danej úlohy.

Dieťa s intelektovým nadaním môže mať v skutočnosti aj nejaký deficit, vtedy hovoríme o **dvojitaj výnimočnosti**. Dvojitá výnimočnosť označuje prítomnosť intelektového nadania spolu s nejakým deficitom. Býva to:

- hyperkinetická porucha, ADHD,
- vývinové poruchy učenia (najmä dyslexia, dysortografia, dysgrafia),
- Aspergerov syndróm alebo vysokofunkčný autizmus,
- poruchy komunikačných schopností (napr. sémanticko-pragmatická porucha, lexikálno-syntaktická porucha, elektívny mutizmus),
- akcentované črty osobnosti,
- úzkostné poruchy, depresívne poruchy.

## 2. Dopady na vzdelávanie

V dôsledku najmä asynchronie, teda vývinového nesúladu jednotlivých oblastí vývinu, sa môžu na vyučovaní vyskytovať prejavy, ktoré môžu viesť až k podvýkonnosti v jednotlivých vyučovacích predmetoch:

- **Vysoká kognitívna aktivita** – dieťa má rýchlo spravené všetky úlohy, pýta si ďalšie zadania, alebo si vypracúva úlohy dopredu, veľa sa pýta, zaujíma, domáha sa exaktných odpovedí, alebo sa chce venovať svojim kognitívnym záujmom na vyučovaní, čo môže viesť k vyrušovaniu, strate motivácie a pod.
- **Nevyrovnanosť v školských výkonoch** – dieťa môže vysoko prosperovať v niektorej oblasti, ale mať ťažkosti v inej oblasti, napríklad plynulo číta a písomný prejav je takmer nečitateľný, alebo preskakuje jednotlivé požadované písomné kroky (kognitívna zložka verzus motorika, alebo rýchlosť myslenia verzus motorika).
- **Fragmentované poznatky** – dieťa má mnoho informácií z nejakej oblasti, ale tieto nie sú v zhode s informáciami požadovanými školou, dieťa sa odmieta naďalej zaoberať danou témou, keďže je ňou už nasýtené. Paradoxne má viac poznatkov, ale nenapĺňa požadované výkonové štandardy.

- **Prejavy neprispôsobenia**, odporu, nesúhlasu – okolie očakáva, že žiak by už mal danú situáciu emočne zvládať, ale dieťa má emočné reakcie na nižšej vývinovej úrovni ako kognitívnu zložku. Vyššie emočné potreby žiakov s nadaním.
- **Neochota prerušiť činnosť** – dieťa sa intenzívne zaoberá detailmi v dôsledku „preanalyzovania“.
- **Neochota odovzdať úlohu**, byť aktívny, odpovedať, hlásiť sa, ako dôsledok dysfunkčného perfekcionizmu (strach zo zlyhania, obava, že úloha nie je správna alebo dostatočne správna).
- **Vyrušovanie** – vykrikovanie, vydávanie zvukov, manipulácia s predmetmi, klopkanie, pohupovanie, šťukanie a pod. (ako dôsledok psychomotorickej senzitivity, niekedy aj v spojení s nedostatočným sýtením kognitívnymi podnetmi na vyučovaní).
- **Vykrikovanie** – zväčša riešení, výsledkov. Pre dieťa je náročné vyčkať na spolužiakov.
- **Neochota k spolupráci**, najmä ak dieťa nevie ovplyvniť zloženie skupiny (má vlastné predstavy o svojej práci, nechce, aby ju druhí „pokazili“).
- **Nízka motivácia pre niektoré činnosti** – potreba vnímať zmysluplnosť, napr. ak je úloha pod úrovňou jeho schopností a skúseností, alebo ak zmysluplnosť nie je komunikovaná (nestačí, že niečo požaduje škola alebo autorita). Ak je dieťa zahĺbené do nejakej oblasti, kým ju nenasýti, nedokáže prepnúť svoj záujem na činnosti ponúkané z vonkajšieho prostredia.
- **Denné snenie** v dôsledku vysokej imaginárnej senzitivity lebo aj kognitívnej podpodnetovanosti, alebo naopak senzorického presýtenia, dôsledkom je únik, resp. znížená koncentrácia na vyučovacie činnosti.
- **„Preanalyzovanie“** – dotýkanie sa hraníc poznania, potreba pochopiť princíp (pýtanie sa na podrobnosti, kladenie „čudných“ otázok, ktoré sa okoliu môžu javiť ako nezmyselné alebo až provokačné). Okolie môže paradoxne vnímať nadaného ako nechápavého.
- **Nesúhlas s autoritami, potreba zmysluplnosti** – vzhľadom na kognitívnu vyspelosť nadaní žiaci citlivo vnímajú nezmyselnosť niektorých požiadaviek, preto argumentujú, nesúhlasia, nechcú sa podriaďovať požiadavkám autority (napr. odmietajú odpovedať celou vetou na otázku v slovnej úlohe, pretože je pre nich zjavné, že daný výsledok je odpoveďou na otázku z úlohy, nevidia zmysel v písaní ďalších slov).
- **Neplnenie niektorých požiadaviek** na vyučovaní. Žiak napríklad v dôsledku rýchleho intuitívneho myslenia vypočíta príklad alebo slovnú úlohu v hlave, nedokáže sa však spätne vrátiť k postupu riešenia, vzhľadom na rýchlosť myslenia je preňho mimoriadne náročné urobiť zápis z riešenia; z rovnakého dôvodu môže byť jeho písomný prejav ťažko čitateľný a nespĺňať požadované kritériá.
- **Zakrývanie nadania** – môže sa vyskytnúť u úzkostnejších detí alebo v adolescencii, častejšie u dievčat – žiak/žiačka chce zapadnúť, nechce sa odlišovať, na prvom stupni v dôsledku snahy splniť požiadavky vyučujúceho zatají svoje vedomosti alebo schopnosti (We call her Chameleon, 2008).
- **Problémy vyvinúť snahu, prekonať prekážky** – vyskytujú sa ako dôsledok dysfunkčného perfekcionizmu, keď snaha je vnímaná ako zlyhanie, alebo v dôsledku návyku na úspech, keď jediniec dosahuje úspech rýchlo a bez námahy a keď príde náročnejšia úloha, chýbajú mu skúsenosti s úsilím a vytrvalosťou.
- **Vylúčenosť z kolektívu** – nadané dieťa sa môže cítiť osamelé, keďže necíti napojenie na spolužiakov, ktorí s ním nezdierajú jeho záujmy a myšlienkové pochody.
- **Rigidita** – ulpievanie na pravidlách, neschopnosť flexibility v rámci sociálneho pozadia, alebo doslovné dodržiavanie pravidla bez následného zovšeobecnenia. Napríklad, keď predškolské dieťa udrelo spolužiaka, bolo mu vysvetlené, že spolužiakov nemožno biť. Na druhý deň udrelo vyučujúcu s tým, že to nie je spolužiačka. Poukazovanie na nedodržiavanie pravidiel druhými, ale nie vo vzťahu k sebe (dieťaťu napr. prekáža hluk od spolužiakov, ale pritom samo

vytvára hluk na vyučovaní). Rigidita sa vyskytuje najmä u detí s dvojitou výnimočnosťou (predovšetkým ak ide o Aspergerov syndróm), s následnou destabilizáciou, potrebou riešiť danú situáciu ihneď, opakovane, na úkor vyučovacej hodiny.

- **Úzkostné prejavy**, ktoré môžu súvisieť s asynchrónnym vývinom, dysfunkčným perfekcionizmom – dieťa je tiché, pasívne pozoruje, nezapája sa do aktivít, snaží sa byť nenápadné a nepozorované.
- **Prejavy presýtenia podnetmi** (senzorickými, sociálnymi, emocionálnymi, kognitívnymi) – môžu mať podobu neposednosti, zakrývania uší, odpojenia sa (denné snenie), straty pozornosti, úniku zo situácie a pod. Častejšie sa vyskytujú u žiakov s dvojitou výnimočnosťou.

**Afektívny záchvat** – u detí na prvom stupni ZŠ môže v dôsledku asynchrónie pretrvávajúť obdobie vzdoru, odporu voči autorite; vyskytuje sa aj v prípade sociálnej, emocionálnej, senzorickej alebo kognitívnej presýtenosti, najmä u detí s dvojitou výnimočnosťou (predovšetkým v spojení s Aspergerovým syndrómom alebo vysokofunkčným autizmom). Afektívny záchvat (tantrum, meltdown) môže byť sprevádzaný verbálno i fyzickou agresivitou, deštrukciou, sebapoškodzovaním, so silným emocionálnym dosahom na kolektív triedy, ale aj dospelých.

### 3. Špecifiká diagnostiky detí s uvedenou problematikou

Pri identifikácii detí/žiakov s intelektovým nadaním sa za nevyhnutné považuje zistenie úrovne ich všeobecných rozumových schopností. Najdôležitejšie diagnostické postupy nevyhnutné pre spoľahlivé posúdenie úrovne všeobecných rozumových schopností detí/žiakov sú uvedené v obsahovom štandarde Diagnostika kognitívnych schopností.

Napriek rešpektovaniu uvedených diagnostických postupov, relevantnej analýze a syntéze všetkých predbežných a diagnostických údajov o úrovni všeobecných rozumových schopností dieťaťa/žiaka sa môže stať, že vyvodený diagnostický záver nebude dostatočne spoľahlivý. Prakticky môžu nastať dva prípady:

1. Za intelektovo nadané je označené dieťa/žiak, ktoré v skutočnosti dostatočne nadané nie je.
2. Nadpriemerné intelektové nadanie dieťaťa/žiaka nie je diagnostickým procesom identifikované, napriek tomu, že dieťa/žiak je v skutočnosti intelektovo nadaný/á.

Príčiny môžu byť nasledovné:

V prvom prípade môže ísť o jeden z nižšie uvedených prípadov prechodnej akcelerácie niektorých kognitívnych schopností a akademických zručností, prípadne o kombináciu týchto prípadov:

- geneticky podmienené rýchlejšie tempo psychomotorického vývinu dieťaťa/žiaka v porovnaní s jeho rovesníkmi v určitom vývinovom (vekovom) období;
- akcelerovaný vývin niektorých kognitívnych oblastí alebo akademických zručností (čítania, písania, počítania) vplyvom intenzívnej stimulácie (intenzívneho nácviku) zo strany rodičov; akcelerovaný vývin niektorých kognitívnych oblastí alebo akademických zručností vplyvom nerovnomerného vývinu rozumových schopností podmieneného určitým typom zdravotného znevýhodnenia (akcelerácia čitateľských schopností u detí/žiakov s Aspergerovým syndrómom alebo akcelerácia matematických schopností u detí/žiakov s vysoko funkčným autizmom);
- aplikácia jednodimenzionálneho diagnostického nástroja, ktorý identifikuje len úroveň parciálnych kognitívnych funkcií;
- aplikácia viacdimenzionálneho diagnostického nástroja, ktorý nie je aktuálny, alebo nebol overený a štandardizovaný v slovenskej populácii a skresľuje (nahodnocuje) testový výsledok.



Najmä výsledky verbálnych subtestov, ak sa slovenská úprava diagnostického nástroja neopiera o slovenskú štandardizáciu, sú veľmi nespoľahlivé;

- nedostatočná zručnosť v administrácii, vyhodnocovaní alebo interpretácii výsledkov viacdimezióneho diagnostického nástroja môže viesť ku skresleniu (nahodnoteniu) testového výsledku – najčastejším nedostatkom je použitie bodového namiesto intervalového odhadu testového výsledku, alebo formulácia diagnostického záveru vychádzajúca z interpretácie testového výsledku prostredníctvom intervalového odhadu s nízkou spoľahlivosťou;
- výrazná disperzia výkonov v rámci jednotlivých subtestov viacdimeziónych nástrojov môže viesť k tomu, že hodnota celkového testového výsledku je sýtená najmä výrazne nadpriemerným výkonom dieťaťa/žiaka v subtestoch, ktoré nie sú spoľahlivým prediktorom intelektového nadania. Napríklad celkový výrazne nadpriemerný výkon dieťaťa/žiaka vo WISC-III SK, založený na výsledkoch subtestov Vedomosti, Slovník, Porozumenie, Opakovanie čísel a Kódovanie, je podmienený skôr výraznou motiváciou a stimuláciou dieťaťa/žiaka zo strany rodinného prostredia, než skutočným intelektovým nadaním. Príručky diagnostických nástrojov, ktoré sú najčastejšie aplikované pri diagnostike všeobecných rozumových schopností v rámci identifikácie intelektového nadania, obsahujú podrobnejšie informácie o štruktúre a úrovni výkonov detí s intelektovým nadaním.

Spoľahlivejšie rozpoznať prechodný akcelerovaný vývin parciálnych kognitívnych funkcií od všeobecného intelektového nadania je často možné až vo veku 8 – 10 rokov. Pri nejednoznačnom diagnostickom závere je identifikácia intelektového nadania dlhodobým diagnostickým procesom.

Druhý prípad môže nastať najmä pri kombinácii intelektového nadania a zdravotného znevýhodnenia dieťaťa/žiaka (tzv. dvojité výnimocnosť). Ďalšími príčinami môžu byť:

- vplyv nedostatočnej stimulácie psychomotorického vývinu dieťaťa/žiaka zo strany vonkajšieho prostredia (rodinného, školského);
- špecifické osobnostné ladenie intelektovo nadaného dieťaťa/žiaka (nízka úroveň adaptívnej regulácie, úzkostlivosť, neistota, emocionálna labilita, výrazné introvertné ladenie, nízka frustračná tolerancia, rýchlejší nástup únavy);
- zmeny v rýchlosti a spôsoboch mentálneho uchopenia a spracovania podnetovej situácie (aplikácia komplexných myšlienkových operácií pri triviálnejších testových úlohách, viacnásobné overovanie správnosti riešenia testových úloh, produkcia nových a nezvyčajných riešení);
- aktuálne emocionálne ladenie dieťaťa/žiaka počas testovej situácie (strach, obavy, akútna/chronická emocionálna rozlada);
- nízka alebo oscilujúca výkonová motivácia intelektovo nadaného dieťaťa/žiaka, nezujem o riešenie triviálnejších testových úloh, pokus o preskakovanie alebo vynechávanie testových úloh, preferencia testových úloh (verbálne, performačné), úroveň očakávanej satisfakcie z úspešného riešenia testových úloh;
- vplyv prostredia (prítomnosť/nepítomnosť rodiča na diagnostickom vyšetrení, úroveň nadviazania raportu medzi dieťaťom/žiakom a psychológom, kvalita predchádzajúcej skúsenosti dieťaťa/žiaka s testovou situáciou).

Vzhľadom na náročnosť diagnostického procesu zameraného na identifikáciu intelektového nadania detí/žakov a akcent na jeho spoľahlivosť je potrebné, aby bol tento proces realizovaný vo viacerých diagnostických stretnutiach. V praxi sú osvedčené minimálne dve diagnostické stretnutia s dieťaťom/žiakom. Pri formulovaní diagnostického záveru má psychológ okrem testových výsledkov zohľadňovať aj nasledujúce indikátory: údaje o doterajšom psychickom vývine dieťaťa/žiaka získané od rodičov alebo osôb, s ktorými dieťa vyrastalo, údaje o prejavoch dieťaťa v materskej škole získané od pedagógov MŠ, údaje o prospechu a správaní žiaka v škole, údaje o pozornosti, regulačných

vlastnostiach osobnosti, motivácii získané pozorovaním dieťaťa/žiaka v priebehu diagnostického vyšetrenia, údaje o tvorivosti, jej úrovni, štruktúre, údaje o záujmoch, sociálnom začlenení a sociabilite dieťaťa/žiaka.

Pri posudzovaní rozumových schopností dieťaťa je treba sa oprieť aspoň o dva nezávislé testy inteligencie (prípadne subtesty z nich), ktoré nám umožnia posúdiť ako celkovú kapacitu intelektu, tak aj jeho štruktúru. V niektorých prípadoch sa zídne poznať spôsob myslenia dieťaťa posúdením toho, v ktorej etape kognitívneho vývinu podľa J. Piageta sa nachádza. Použiť možno úlohy z testu TEKO.

Tvorivosť je dôležitou zložkou nadania a pri identifikácii nadaných by sme nemali zabudnúť ani na tvorivé deti. Na zisťovanie úrovne tvorivosti môže byť použitý Urbanov figurálny test tvorivého myslenia TSD - test je určený pre vekové skupiny od štyroch rokov až po neskorú dospelosť, KREATOS, alebo Torranceho figurálny test tvorivého myslenia z ponuky Psychodiagnostiky. Treba však upozorniť, že normy k posledným dvom uvedeným testom sú už značne zastarané.

Vzhľadom na možné problémy nadaného dieťaťa v sociálnom vývine a potrebu optimálne nastaviť následné intervencie, treba vždy posúdiť úroveň jeho sociálnych zručností a sociability. Z vydaných nástrojov môžu byť na diagnostiku použité Vinelandská škála sociálnej zrelosti (T-43) alebo Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS), Dotazník školského správania žiaka (T-184 A) a Škála rizikového správania žiaka (T-184 B). K dispozícii je aj Dočkalov orientačný semiprojektívny test SOCAG.

Ak to vek dieťaťa dovoľuje a máme k dispozícii vhodné nástroje, treba sa pokúsiť testovať motiváciu a pozornosť. Podľa typu nadania alebo pridružených problémov možno pri diagnostike využiť aj nástroje zamerané na posúdenie rôznych špeciálnych schopností, čiastkových funkcií, osobnostných vlastností, školských zručností (čítanie, počítanie), ako aj nástroje, ktoré umožnia posúdiť možné organické poškodenie CNS alebo prítomnosť poruchy patriacej do autistického spektra.

**Pedagogická, resp. špeciálno-pedagogická diagnostika** intelektovo nadaného dieťaťa, ak je potrebná, sa zameriava na nastavenie priamych a nepriamych intervencií. Spravidla je indikovaná hlavne v prípade ťažkostí v učení. Špeciálny pedagóg môže diagnostikovať oslabenia čiastkových funkcií podieľajúcich sa na učení, diagnostikuje VPU u týchto žiakov. Zároveň sa môže zamerať na zistenia v rôznych oblastiach (ak neboli súčasťou psychologickéj diagnostiky) napr. úroveň vedomostí, zručností (napríklad či sa kryjú s aktuálnym ročníkom, ktorý žiak navštevuje), kognitívne a iné záujmy žiaka, jeho motiváciu a predstavy žiaka o jeho vzdelávaní. Údaje môže získať aj od zákonných zástupcov alebo vyučujúcich. (Špeciálny pedagóg poradenského zariadenia alebo školský špeciálny pedagóg napríklad môže zisťovať, či nie je vhodné preradiť žiaka do vyššieho ročníka, skôr ho zaškoliť, posilniť niektoré vyučujúce predmety, napr. ich absolvovaním vo vyššom ročníku.) V závere špeciálny pedagóg navrhne vhodné intervencie.

Výsledkom diagnostického procesu, ktoré dieťa/žiak absolvuje, je správa z diagnostického vyšetrenia. Viac o obsahu a štruktúre správy z diagnostického vyšetrenia je uvedené v dokumente Diagnostika v zariadeniach poradenstva a prevencia a prostredí škôl v kapitole 6.9. Dieťa/žiak a rodič/ZZ sú o výsledkoch vyšetrenia a možnosti ďalšej poskytovanej odbornej starostlivosti informovaní v osobnom rozhovore.

Odborný zamestnanec sa na základe výsledkov diagnostiky vyjadří na účel poskytnutia podporného opatrenia. Vyjadří sa, ktoré podporné opatrenia pomôžu dieťaťu/žiakovi prekonať prekážky vo vzdelávaní a tým sa plnohodnotne zapájať do výchovy a vzdelávania a rozvíjať svoje vedomosti, zručnosti a schopnosti. Vo vyjadrení na účel poskytnutia podporného opatrenia určí aj potrebný rozsah podporného opatrenia. Katalóg podporných opatrení špecifikuje podporné opatrenia vo výchove a vzdelávaní podľa § 145a školského zákona.

## 4. Nepriame intervencie

Intervencie, či už priame alebo nepriame, sú záležitosťou komplexného prístupu. Zúčastňujú sa ich nielen jednotliví odborní zamestnanci (psychológ, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, kariérový poradca, logopéd, sociálny pedagóg – ďalej odborní zamestnanci), ale aj učitelia, školskí špeciálni pedagógovia, rodičia, asistenti, príp. študenti, rôzni experti či dobrovoľníci. Intervencie môžu byť nepriame alebo priame.

Pri nepriamych intervenciách sa nepracuje priamo so samotným jedincom s nadaním. Zvyčajne ide o nastavovanie prostredia alebo procesov, ktoré tvoria platformu na zabezpečenie jeho potrieb, ale s ohľadom na potreby všetkých zúčastnených (napríklad: žiak s nadaním v druhom ročníku ovláda učivo matematiky a stále chce odpovedať, vykrikuje, neustále sa hlási a dožaduje sa pozornosti. Jeho potreba prezentovať svoje vedomosti však ide na úkor ostatných detí. Preto odborní zamestnanci navrhli zmenu v rozvrhu – daný žiak bude na matematiku chodiť do vyššieho ročníka, kde je predpoklad, že učivo bude pre žiaka podnetnejšie a potreba vykrikovať sa eliminuje.).

Pri nepriamych intervenciách v oblasti intelektového nadania je možná spoluúčasť samotného žiaka v procese nastavovania opatrení. Nepriame intervencie sa tak časom, v prípade zainteresovania samotného nadaného žiaka alebo študenta do tohto procesu, stávajú intervenciami priamymi (napríklad: žiakovi štvrtákovi nastavil odborný zamestnanec spolu s rodičmi na základe jeho doterajších záujmov absolvovanie matematiky vo vyššom ročníku. Po niekoľkých týždňoch žiak prichádza za odborným zamestnancom alebo školským špeciálnym pedagógom s tým, že by mal záujem navštevovať vo vyššom ročníku aj ďalšie predmety. Spolu navrhnu osobný rozvrh žiaka a následne ho prerokujú aj s rodičmi. Žiak sa tak sám stáva účastníkom intervenčného procesu a nepriama intervencia sa stáva priamou.).

Špecifikom intervencií je možný vstup odborného zamestnanca alebo školského špeciálneho pedagóga do vzdelávacieho procesu, resp. organizácie vzdelávania, nakoľko tieto sú významným nástrojom na saturovanie kognitívnych potrieb žiakov s nadaním, súvisiacich s ich akcelerovaným kognitívnym vývinom.

Medzi nepriame intervencie zaraďujeme najmä:

- **Pozorovanie** žiaka počas vyučovania alebo pobytu v škole, s cieľom opísať prejavy dieťaťa v konkrétnych situáciách a navrhnúť ďalšie intervencie, vrátane použitia kompenzačných pomôcok podľa individuálnych potrieb dieťaťa.
- **Konzultácia** so zákonným zástupcom a pedagogickými zamestnancami, s cieľom doplniť informácie z pozorovania v triede a vytvoriť celistvý obraz o fungovaní a prežívaní dieťaťa a na základe zistených informácií navrhnúť rôzne riešenia, možnosti, postupy pri vzdelávaní, socializácii a emocionálnom stabilizovaní dieťaťa.
- **Edukácia a osvetové činnosti** o problematike a možnostiach práce so žiakom s nadaním zamerané na pedagogických zamestnancov a zákonných zástupcov.
- **Práca s kolektívom žiakov** zameraná na porozumenie a prijatie odlišnosti (napr. žiak s nadaním má možnosť po dopracovaní zadania presunúť sa do kútika a čítať si; ostatným žiakom objasníme zmysel odlišnej činnosti a prípadne umožníme aj ostatným deťom vyskúšať si takúto činnosť). Patrí sem tiež krízový manažment (napr. žiak má silnú emocionálnu reakciu sprevádzanú verbálnym atakom na vyučujúceho – pri jeho dočasnom vylúčení z triedy je potrebné „ošetriť“ kolektív, dať žiakom podporu na nadobudnutie bezpečia a emocionálne vyrovnanie sa).
- **Organizácia vzdelávania** nadaného dieťaťa: tvorba individuálneho vzdelávacieho programu alebo individuálneho učebného plánu a jeho prehodnocovanie v čase, pričom je možné využiť

niektoré z individuálnych podmienok podľa § 103 ods. 9 zákona č. 245/2008 (školský zákon), zabezpečovanie špeciálnych metód a aktivít (napr. vytvorenie „zmluvy o samoštúdiu“ – pozri v prílohe), navrhovanie osobného rozvrhu. Osobný rozvrh vychádza z triedneho rozvrhu hodín, niektoré hodiny však môžu byť nahradené inými hodinami alebo činnosťami. Osobný rozvrh je rozvrhnutie vyučovacích hodín, individuálnych hodín (napr. rozšírená matematika, obohatenie), individuálnych hodín s aplikáciou špecifických činností, (napr. senzorickej stimulácie, relaxácie, sociálneho vzdelávania) a organizácie práce žiaka v rámci jednotlivých vyučovacích hodín, nastavovanie podrobností v individuálnom učebnom pláne v rámci účasti dieťaťa na vzdelávacích aktivitách v oblasti jeho záujmu (napr. semináre, tábory). U starších žiakov navrhuje odborný zamestnanec alebo školský špeciálny pedagóg organizáciu vzdelávania spolu so samotným žiakom alebo študentom, s cieľom, aby žiak alebo študent postupne sám dokázal definovať vlastné potreby a ich realizáciu. V tomto prípade už ide o priamu intervenciu.

- **Skupinová forma práce s rodičom** (zákonným zástupcom) zahŕňa edukačné, preventívne, nácvikové aktivity, ktoré môžu mať formu prednášok, diskusie, svojpomocnej skupiny. Prispievajú k získavaniu informácií o problematike, symptomatológii, možnostiach efektívnych výchovných postupov a zároveň vytvárajú priestor pre emocionálne vyjadrenie a zdieľanie ťažkostí s inými účastníkmi skupiny s podobnými problémami.
- **Úprava učebného materiálu:** redukcia opakujúcich sa cvičení, orientácia na sofistikované úlohy, poskytovanie materiálov mimo bežne aplikovaných učebníc, textov a pomôcok (napr. encyklopédie, odporúčanie webstránok, špecializované časopisy).

## Nepriama intervencia vplyvom rodiča (zákonného zástupcu)

Cieľom je naučiť rodiča, ako používať metódy, techniky a postupy v logopedickej intervencii.

V praxi sa stretávame s tým, že rodičia v snahe pomôcť dieťaťu vytvárajú priveľmi častými nútenými cvičeniami neprimeraný nátlak na dieťa, a tak negatívne pôsobia na jeho psychický stav. Iní rodičia sú, naopak, priveľmi pasívni. Nepriama intervencia vedie takýchto zákonných zástupcov k vyššej aktivite. V snahe porozumieť a naučiť sa, čo môžem pre svoje dieťa urobiť vzhľadom na jeho potreby, sa nepriama intervencia zameriava na edukáciu rodičov, aby dokázali pozorovať a monitorovať verbálne a neverbálne správanie dieťaťa, objektívne ho posudzovať a hodnotiť. Práve tento záujem, ich aktivita a podpora má pre deti najväčší zmysel a význam.

## 5. Priame intervencie

Priame intervencie sa zameriavajú najmä na saturovanie kognitívnych potrieb a na činnosti zamerané na úpravu alebo prevenciu rizikových prejavov súvisiacich s vývinom nadaného dieťaťa.

Najčastejšie ide o:

- **Individuálne alebo diferencované vzdelávanie:** vyňatie dieťaťa z triedy alebo práca v rámci triedy, kde špeciálny pedagóg reflektuje kognitívne potreby dieťaťa, zaoberajú sa spolu témou, ktorá je pre dieťa podnetná, zaujímavá, napr. vesmír, matematika, logické hry. Táto činnosť môže byť realizovaná aj v malých skupinkách, ide najmä o žiakov prvého stupňa základnej školy. Vo vyšších ročníkoch je možné realizovať individuálnu podporu pre nadaného žiaka v oblasti záujmu (napríklad šiestak môže byť nadšený pre oblasť chémie alebo astronómie), napríklad formou konzultácií alebo tútoringu (odborné vedenie žiaka v danej oblasti, s cieľom jeho ďalšieho štúdia alebo kariéry v danej oblasti). Odborné vedenie žiaka môže realizovať aj pedagóg – predmetár, študent vysokej školy, odborník z praxe a pod. Cieľom by nemalo byť zapojenie žiaka do súťaží, ale saturácia jeho individuálnych kognitívnych potrieb.
- **Organizácia a realizácia online alebo offline vzdelávania.** Pri takom osobnom rozvrhu, v rámci

ktorého je žiak niekoľko hodín týždenne mimo prezenčného vzdelávania, je možné nastavenie na dištančnú formu. Odborný zamestnanec realizuje podporu v tejto oblasti, napr. komunikuje s vyučujúcimi a samotným žiakom obsah predmetov, pomáha nastavovať a kontrolovať realizované učebné činnosti žiaka, robí sprostredkovateľa medzi žiakom a vyučujúcimi.

- **Individuálne relaxačné činnosti** (napr. arteterapia, muzikoterapia, rozhovor, snoezelen, čítanie, pohybová stimulácia, senzorická stimulácia). Je možné realizovať ich ako pevnú súčasť osobného rozvrhu žiaka, alebo ad hoc, v prípade predráždenia žiaka.
- **Nastavovanie kompenzačných pomôcok**: v prípade psychomotorického nepokoja navrhnutie pomôcok a nácvik ich používania (napr. mačkadlá, balančné pomôcky, hryzadlá, trampolíny), v prípade emocionálneho nepokoja nastavenie bezpečných/únikových zón a nácvik ich používania.
- **Nácvik komunikačných zručností**: prijímanie a rešpektovanie seba, poznávanie vlastných pocitov a potrieb, vyjadrovanie oprávnených požiadaviek na zabezpečenie naplnenia potrieb, učenie sa, ako zabezpečiť vlastné potreby.
- **Nácvik exekutívnych funkcií**: pomoc pri plánovaní, stanovovaní cieľov, prekonávaní prekážok, nastavovaní záložných plánov, sledovaní cieľa.
- **„Ad hoc“ komunikácia**: upokojenie dieťaťa po ataku/afekte, pri známkach predráždenia.
- **Edukácia** (individuálne alebo v skupine) zameraná na sebaopoznávanie, sebaaprijatie, získanie informácií o nadaní a možných súvisiacich rizikách, prípadne konkrétnych technikách na vysporiadanie sa s ťažkosťami (napríklad vysporiadanie sa s neúspechom, so zmenami, s nepokojom, s presýtením podnetmi).
- **Individuálna komunikácia**: vypočutie dieťaťa, keď pociťuje takú potrebu (žiak s nadaním môže mať potrebu vyrozprávať sa, zdieľať svoje myšlienky, prežívanie, prípadne pocity vylúčenia, existenciálne myšlienky a pod.).
- **Psychoterapia** so zameraním na podporu pri ťažkostiach, súvisiacich s vývinom nadaného (môže ísť napr. o dysfunkčný perfekcionizmus, existenciálnu depresiu, problémy s adaptáciou, úzkosti). Psychoterapiu realizuje odborný zamestnanec s príslušnou kvalifikáciou.
- **Kariérové poradenstvo** pre žiakov s intelektovým nadaním je zamerané na poradenstvo a podporu ich kariérového vývinu, má špecifiká vychádzajúce z ich potrieb. Viac informácií v obsahovom štandarde Kariérová výchova a kariérové poradenstvo.

## 5.1. Intervencie pre žiakov s dvojitou výnimočnosťou

Intelektové nadanie v spojení s postihnutím, poruchou alebo deficitom vytvára synergický efekt v prejavoch a z toho vyplývajúcu potrebu špecifických intervencií, doplnujúcich intervencie používané len pri samotnom nadaní. Pri jednotlivých spojeniach nadania s deficitom uvádzame potrebné špecifické intervencie.

### Nadanie a hyperkinetická porucha

- **Individuálne relaxačné činnosti**: kompenzačné pomôcky na psychomotorický nepokoj, úprava učebného materiálu, emocionálne posilňovanie, nácvik exekutívnych funkcií.
- **Asistovanie** dieťaťu počas pobytu v kolektíve, s cieľom predchádzať a eliminovať dôsledky impulzívnych pohybových reakcií, predchádzať narušeniu vzťahov v kolektíve (napríklad ak dieťa prechádza uličkou medzi lavicami v triede a mimovoľne rozhadzuje rukami, pričom zhadzuje veci zo stolov, asistujúca osoba vymedzuje priestor pohybu dieťaťa tak, aby nezachádzal do osobného priestoru iných detí).

## Nadanie a vývinové poruchy učenia

- **Individuálne reedukačné činnosti:** nácvik zmeny techniky čítania, fonematické cvičenia, cvičenia na prepájanie pravej a ľavej hemisféry, podpora čiastkových funkcií (napr. zrakový, sluchový kanál), podpora vytvárania kompenzačných mechanizmov.

## Nadanie a porucha patriaca do autistického spektra

- **Sociálne vzdelávanie:** nácvik rôznych sociálnych situácií, emocionálne posilňovanie (rozpoznávanie vlastných emócií, preťaženia a nácvik techník na ich zmiernenie, resp. predchádzanie).
- **Asistovanie** dieťaťu počas pobytu v kolektíve, pričom ide o:
  - komunikačné premostenie smerom od dieťaťa k okoliu, ale aj opačne (odborník pomáha dieťaťu interpretovať sociálne a komunikačné signály z okolia a okoliu porozumieť signálom dieťaťa);
  - sledovanie emocionálneho prežívania dieťaťa, s cieľom predchádzať afektom v dôsledku sociálneho/emocionálneho/senzorického preťaženia a následne zabezpečiť upokojenie dieťaťa (prechod do pokojného prostredia, relaxačné činnosti);
  - úprava učebného materiálu (redukcia cvičení, štruktúra materiálu);
  - úprava učebnej činnosti (ukončenie činnosti podľa tempa a aktuálnych možností dieťaťa);
  - zabezpečenie predvídateľnosti (prevedenie programom dňa, zmenami vo vyučovaní);
  - podpora exekutívnych činností, zorientovanie sa v slede udalostí, pomoc pri príprave na vyučovanie, ukončení vyučovania, presunoch.

## 6. Príklad z praxe

### Obraz vývinovej poruchy učenia ako dôsledok nesaturovania kognitívnych potrieb žiaka s Aspergerovým syndrómom

U E. sa pri prechode na druhý stupeň ZŠ, do piateho ročníka, začali výrazne prejavovať ťažkosti v učení: nesústredenosť, nečitateľné písmo, pravopisné chyby, vynechávanie písmen, odmietanie písania, nechcel pracovať na hodinách. Školská špeciálna pedagogička odporučila diagnostiku v poradenskom zariadení, s podozrením na poruchu učenia. Diagnostika potvrdila dysgrafiú, poruchu pozornosti a koncentrácie a zároveň konštatovala, že ide o žiaka so všeobecným intelektovým nadaním. Odborný zamestnanec navrhol kompenzačné pomôcky (možnosť používať notebook, fotiť si poznámky na mobil, na hodinách slovenského jazyka aplikovať doplnovačky namiesto súvislého textu a pod. V nasledujúcom období sa ukázalo, že kompenzácie nepostačujú. E. strácal motiváciu, pozornosť, objavovalo sa odpojenie od diania v triede, denné snenie. Na niektorých hodinách sa prejavy zhoršili, začalo sa objavovať vykrikovanie, hlasné odmietanie, dlhé monológy. Školská špeciálna pedagogička po rozhovore s matkou, ktorá popísala jeho špecifické prejavy doma (samotárstvo, zábudlivosť, problémy v sebaobsluže, kontakty založené len na špecifickom záujme – fyzika, astronómia), odporučila vyšetrenie u klinického psychológa, ktorý diagnostikoval Aspergerov syndróm.

Školská špeciálna pedagogička sa zamerala na E. kognitívne záujmy, s cieľom nájsť oblasť, cez ktorú dokáže podchytiť jeho motiváciu učiť sa. E. dostal možnosť vybrať si vyučovacie predmety, ktoré ho zaujímajú, a tiež ročník, v ktorom by chcel daný predmet absolvovať. E. si vybral fyziku vo všetkých ročníkoch, tiež informatiku a matematiku. Školská špeciálna pedagogička vypracovala individuálny

vzdelávací program, nastavila spolu s E. jeho individuálny rozvrh. Predmety mimo svojho záujmu sa učil na základe samoštúdia a v škole absolvoval len konzultácie s vyučujúcimi a preskúšanie.

E. sa postupne upokojil, keďže odpadol tlak na jeho výkon v oblastiach mimo jeho záujmu. Ako žiak s dvojitou výnimočnosťou dokáže napredovať v oblastiach, na ktoré je vnútorne motivovaný. Našťastie ide o oblasti, v ktorých pravdepodobne nájde dobré pracovné uplatnenie.

### **Vzdelávacie záujmy bez prieniku s možnosťami školy**

D. prestúpil z prestížneho matematického gymnázia do gymnázia pre žiakov s intelektovým nadaním. Prestupu predchádzali konzultácie v rámci vytvorenia individuálneho učebného programu v pôvodnej škole. D. sa chcel zamerať na predmety svojho záujmu: matematika, fyzika. Chcel sa zúčastňovať pobytových seminárov so zameraním na matematiku a fyziku, zúčastňoval sa predmetových súťaží (páčili sa mu zaujímavé súťažné úlohy, boli preňho výzvou) a chcel sa v týchto oblastiach pripravovať samostatne, keďže jeho vedomosti vysoko presahovali učivo príslušnej školy. Podľa jeho slov sa škola stala „prekážkou v jeho vzdelávaní“, pretože ho „nútila“ byť na hodinách, ktoré mu už neprinášali nové podnety. Škola mala obavy ísť do takého individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý by znamenal redukciu pobytu v škole, s cieľom skutočného rozvoja a vzdelávania študenta.

Po prestupe do gymnázia pre žiakov s intelektovým nadaním sa v rámci individuálneho učebného plánu nastavili jeho podmienky štúdia v súlade s jeho potrebami:

*Individuálny rozvrh a pravidlá fungovania v rámci vzdelávania:*

*Matematika:*

- nebude sa zúčastňovať, bude sa učiť individuálne; môže si po dohode s vyučujúcim vypracovať pretest alebo overenie, s cieľom zistiť časti učiva, ktoré si doštuduje;
- bude v individuálnej študovni, ak bude v inom priestore, oznámi to vyučujúcemu alebo triednej učiteľke, prípadne v kancelárii školy, dohodne sa, či bude prítomný asistent, školský špeciálny pedagóg a podobne.

*Nemecký jazyk:*

- učivo si osvojí v rámci samoštúdia (absolvuje overenia, testy); ak bude v škole, bude samoštúdium realizovať v individuálnej študovni.

*Telesná výchova:*

- vypracuje si individuálny tréningový plán (doplnený teoretickou analýzou potreby/vhodnosti pohybu) so zaznamenávaním cvičení, v rozsahu 2 h/týždenne.

*Ostatné predmety:*

- absolvuje v rozsahu a za podmienok po dohode s vyučujúcim.

*Ďalšie špecifiká:*

- ospravedlnená a umožnená účasť na prírodovedných seminároch v čase vyučovania;
- vyhradený čas (v rozsahu spravidla jeden deň do týždňa) na samoštúdium (príprava korešpondenčných prírodovedných seminárov);
- v triede môže D. pri samoštúdiu používať ako informačný zdroj tablet alebo notebook;
- konkrétnu účasť a podmienky oznámi D. triednej učiteľke a mailom alebo osobne i školskej špeciálnej pedagogičke.

D. bol s takýmto plánom spokojný, venoval sa oblastiam svojho záujmu. Predmety, ktoré preňho D. na základe jeho dobrého vzťahu k matematike, fyzike, informatike a z toho vyplývajúcich aktivít, prijíma na štúdium bez pohovorov, so štipendiom, a to dva roky pred jeho maturitou.

## 7. Literatúra

Antony, M. M. - Swinson, R. R. 2009. When perfect isn't good enough. Oakland: New Harginger Publications. ISBN: 1-57224-559-4.

Callard-Szulgit, R. 2003. Perfectionism and gifted children. Toronto: Scarecrow Education, ISBN: 1-57886-061-X.

Daniels, S. - Piechowski, M. M. 2009. Living with intensity. Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents and adults. Scottsdale: Great Potential Press. ISBN: 978-0-910707-89-3.

Education of the gifted and talented (Report to the Congress of the United States of Education and Background Papers Submitted to the U. S. Office of Education) 1972. Washington: U. S. Government printing office.

Neville, S. Ch. - Piechowski, M. M. - Tolan, S. S. 2013. Off the Charts. Asynchrony and the Gifted Child. New York: Royal Fireworks Press, ISBN: 979-0-89824-380-2.

Webb, J. T. - Amend, E. R. - Webb, N. E. - Goerss, J. - Neljan, P. - Olenchak, F.R. 2004. Misdiagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders. Scottsdale: Great Potential Press, ISBN: 0-910707-67-7.

We call her Chameleon by Jeanne. (2008). Hoagie's Gifted Education Page [online]. <http://www.hoagiesgifted.com/chameleon.html>

Antušeková, A. 1989. Preventívna logopedická starostlivosť v predškolských zariadeniach. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80-08-00022-8.

Buntová, D. - Gúthová, M. 2018. in Kerekrétiová, A. et al. (2018): Logopédia. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN: 978-80-223-4165-3.



## 8.Príloha

### Zmluva o samoštúdiu

Zmluva o samoštúdiu umožňuje žiakovi/študentovi rozvíjať sa v oblasti záujmu, t. j. efektívne využívať čas v škole v prípade, ak už učivo, ktoré preberá trieda, ovláda. Dohoda obsahuje čas, učivo, prípadne aj odkaz na jednotlivé kapitoly či strany v učebnom materiáli, ďalej činnosť, ktorú bude realizovať žiak, miesto realizácie a prípadne výstup. Činnosť žiaka môže, ale aj nemusí súvisieť s daným vyučovacím predmetom. Súčasťou zmluvy sú tiež podmienky, ktoré je potrebné dodržať, aby mohlo samoštúdium prebiehať (napr. nevyrušovanie, dodržiavanie termínov). Uzavretiu zmluvy môže predchádzať preskúšanie žiaka, či dané učivo už ovláda.

#### **Zmluva – matematika (zlomky) – príklad**

**Meno:** Veronika D.

**Dátum/obdobie:** 15. február až 5. marec

*(Obdobie, v ktorom bude žiak v režime samoštúdia.)*

**Učivo/učebnica:** Zlomky, str. 28-43

*(Uvedie sa učebný materiál, resp. strany v učebnom materiáli v rámci daného učiva.)*

**Samostatne vypracovať cvičenia:** 60, 63, 64

*(Uvedie sa, ktoré cvičenia vypracuje žiak samostatne, príp. aj v akom termíne.)*

**Spolu s triedou sa zúčastniť:** násobenie zlomkov

*(Časť učiva, ktoré žiak absolvuje v triede s ostatnými žiakmi, možno uviesť aj termín.)*

**Možné činnosti:** tvorenie slovných úloh, tvorba číselných záhad, životopis Pytagora

*(Činnosti a aktivity, ktoré bude žiak realizovať v čase samoštúdia; tieto činnosti nemusia byť z oblasti daného predmetu alebo učiva, dôležité je, aby rozvíjali daného žiaka a aby bol pre ne vnútorne motivovaný. Očakáva sa, že si dané činnosti študent navrhne sám, alebo v spolupráci s odborným zamestnancom, školským špeciálnym pedagógom alebo vyučujúcim.)*

**Miesto samostatnej činnosti:** trieda alebo deliaca učebňa

*(Priestory, kde bude žiak počas samoštúdia.)*

**Výstup:** krátka prezentácia pred triedou

*(Uvedie sa, akým spôsobom študent odprezentuje výsledky vlastného samoštúdia, ak sa na tom s odborným zamestnancom alebo školským špeciálnym pedagógom dohodnú. Môže ísť aj o referát, portfólio, výstavku a pod.)*

#### **Pravidlá samostatnej práce:**

1. Nevyrušuj učiteľa počas vysvetľovania.
2. Ak potrebuješ pomoc a učiteľ je zaneprázdnený, požiadaj niekoho iného.
3. Ak ti nemá kto pomôcť, skús sám, alebo prejdí na inú činnosť.
4. Ak potrebuješ vyjsť z triedy, urob to potichu.
5. Nevyrušuj ostatných a nepútaj na seba pozornosť.

**Podpis učiteľa:**

**Podpis žiaka/čky:**