

## Vzdělávání nadaných z pohledu školní socializace

Lenka Hříbková

Pedagogická fakulta UK, Praha

Ve světě se již velmi dlouho diskutuje o optimálním organizačním rámci a obsahu vzdělávání nadaných. V zemích, které s vzdělávací péčí o intelektově nadané děti spíše začínají je typické, že se věnuje daleko větší pozornost organizačním otázkám tohoto vzdělávání než otázkám obsahovým. Tato situace byla dosud příznačná i u nás. Upřednostňování separované varianty při vzdělávání nadaných je u nás evidentní (např. vznik víceletých gymnázií), kdežto o možnosti integrovanému způsobu vzdělávání intelektově nadaných se téměř nehovoří. Je však třeba připomenout, že toto jsou pouze dvě "krajní" možnosti organizačního rámce.

Separční varianta vychází z myšlenky, že pro každé dítě, které se určitým způsobem výrazně odlišuje od svých vrstevníků, jsou nejvhodnější speciální školy nebo třídy, ve kterých je pak soustředěn homogenní typ populace. V případě nadané populace je u nás nejbližší této myšlence odchod takového dítěte do víceletého gymnázia. Při uplatnění integrační varianty dochází k tomu, že nadané dítě zůstává ve své původní škole a třídě a učitel se nadanému dítěti dále speciálně věnuje a jsou vytvářeny podmínky pro možnost takového vzdělávání (např. diferencovat kurikulum, individuální program, existence adekvátních učebních materiálů, přítomnost pomocníka učitele ve třídě, poradenské centrum na škole, jehož členem je mimo jiné školní psycholog, existence vzdělávání učitelů v tomto směru apod.). Jaká varianta je v dané zemi více rozšířena závisí na mnoha různých okolnostech (tradice školského systému, ekonomické důvody, ideologické důvody atd.), většinou se však setkáváme ve školských systémech s určitou koexistencí obou forem nebo jejich vzájemnou kombinací. Ta se někdy označuje jako kombinovaná varianta edukace nadaných. Znamená to, že mezi póly segregace a plné integrace existuje řada mezistupňů ve smyslu "částečně integrovaného vzdělávání". Přehled všech možností je uveden u B. Clarkové (1992).<sup>1</sup>

Pokud pozorně sledujeme literaturu o intelektově nadaných dětech<sup>2</sup> ve větším rozsahu a za delší časové období zjistíme, že se zde můžeme setkat s dvěma stanovisky, která se týkají jejich sociálně-emočního vývoje. Na jedné straně již výsledky Termanova výzkumu i jiných (např. Terman, 1926, Rost, Czeschlik, 1990 aj.) poukázaly na harmonický a relativně bezproblémový vývoj těchto dětí.

Na druhé straně byly publikovány statě, ve kterých se uváděly četné problémy nadaných v sociálním a emočním vývoji (např. Whitmore, 1980, Freeman, 1982, Silverman, 1993 aj.). Počátek takových údajů lze nalézt v publikaci L. Hollingworthové (1942), která upozorňovala na problémy s autoritou, s přizpůsobováním a s navázáním přátelství u dětí s velmi vysokým IQ.

Velmi často tuto druhou skupinu odborníků tvoří psychologové, kteří pracují v poradenství a přicházejí do styku s problémy dětí. Nemáme k dispozici žádný náš nebo zahraniční údaj o tom,

1 Separovanou edukaci reprezentují speciální školy s internátní nebo denní péčí včetně speciálních tříd běžných škol. Kombinovaná edukace zahrnuje speciální třídy, kde však část vyučování probíhá v běžné třídě, dále pak běžné třídy, kde část vyučování probíhá ve třídě vyššího ročníku nebo část vyučování zabezpečuje speciální pedagog (s certifikátem o absolvování postgraduálního kurzu pro výuku nadaných a práci s nadanými) případně jiný odborník na danou předmětovou oblast. Integrovaná edukace se realizuje v běžných třídách avšak např. s dalším učitelem pro nadané nebo s možností realizovat odborné konzultace atd. anebo ji plně zabezpečuje kmenový učitel (zejména v nižších ročnících), který je však pro práci s nadanými dětmi připraven.

2 Většinou vymezených jako děti s IQ nad 130. Zcela odhlížíme od diskusí a přístupů, které charakterizují nadané dítě daleko širěji a jednodimenzionální pojetí považují za nedostatečné. Ve výzkumech i v praxi se však nadání dosud stále zužuje na údaj o hodnotě IQ.

kolik dětí z populace nadaných je problémových a kolik bezproblémových. Avšak např. v soukromém gymnáziu v Německu (Braunschweig), kde existuje speciální třída pro mimořádně nadané žáky, je např. bezproblémovost žáka jedním ze základních kritérií přijetí do separovaného způsobu vzdělávání. Domníváme se, že přílišné zaměření na problémy nadaných v literatuře vyvolává podezření, že je má každý nadaný a nadaní "bezproblémoví" téměř neexistují. K nejčastěji uváděným okruhům jejich problémů pak autoři vztahují:

- a) problémy v sociální oblasti tj. sociální izolaci, konflikty, neschopnost přizpůsobit se skupinovému životu ve třídě;
- b) neadekvátní sebepojetí, nedostatek sebedůvěry, precitlivělost.

Nevyužívaná kognitivní kapacita je považována za hlavní příčinu těchto problémů, které umožní vyřešit nebo zmírnit přeřazení dítěte do speciální školy nebo třídy pro nadané. Autoři většinou uvádějí výhody a prospěšnost tohoto řešení pro dítě a o případných nevýhodách nebo úskalích se spíše nezmiňují.

Uvedeme zde příklad přístupu L. K. Silvermanové, protože je podle našeho názoru velmi typický a vyjadřuje do značné míry postoj řady poradenských psychologů, kteří se otázkami problémů nadaných zabývají.

Klíčové je pro tuto oblast chápání pojmu socializace, případně školní socializace. Sama autorka se intenzivně věnuje emocionálním a sociálním problémům nadaných dětí. Proces socializace a sociálního vývoje jedince však staví proti sobě. Socializaci pokládá za proces přizpůsobování dítěti sociální komunitě, kdežto sociální vývoj vymezuje jako „...uvědomování si sociálně akceptovatelného chování, radost z druhých lidí, starost a soucitění s lidmi a rozvoj vzájemně obohacujících vztahů s několika spřízněnými dušemi” (Silverman, 1993, 644). Toto „vymezení” dále rozvíjí v tom smyslu, že sociální vývoj směřuje k sebeaktualizaci jedince, kdežto socializace směřuje ke konformitě se sociální skupinou. Domnívá se, že cílem pro nadané děti má být dosažení sebeaktualizace, spíše než dosažení konformity, a proto „...potřebují vyrůstat s vrstevníky, kteří jsou na stejné intelektuální úrovni, potřebují program všeobecného vzdělání, který by je vedl k vědomí celkové nezávislosti a potřebují poradenství, aby si více rozuměly, přijímaly se a lépe hodnotily sebe i jiné” (Silverman, 1993, 644).

M. Csikszentmihalyi a R.E. Robinson již v roce 1986 poukazují na skutečnost, že v případě nadaných takové pojmy jako role a sociální tlak většina autorů zabývajících se problematikou nadaných považuje za neadekvátní a nepoužitelné u této populace, protože se všeobecně věří, že nadaní jsou vůči sociálnímu tlaku imunní a neovlivňuje je. Avšak ve skutečnosti i nadaní musejí v reálném životě plnit sociální očekávání.

Z psychologického hlediska je socializace vývojem člověka ve společenských podmínkách. Život ve skupině je impulsem pro rozvoj stávajících vlastností, umožňuje formovat nové a poskytuje možnost získat nejen nové prožitky a poznatky o světě, ale především také o sobě. Školní socializaci spolu s rodinou socializací „ustanovují” z tohoto hlediska vývoj dítěte. Důkladná analýza významu školní socializace pro dětský vývoj je uvedena ve stati S. Štecha (2003).

Etapy socializace autoři různě vyčleňovali, pojmenovávali, ale zdůrazňovali v nich jak proces začleňování jedince do sociálních vztahů, osvojování norem a hodnot určité kultury, tak současně individuaci („proces vyčleňování”), při které dochází k utváření jedinečnosti osobnosti člověka a formování jeho nových kvalit. I v období školní socializace probíhají oba tyto procesy. Akcent kladený pouze na individuaci, tedy vyčleňování jedince, jak je tomu u L.K. Silvermanové, a vytváření specifických podmínek pro vyčlenění ze žákovské populace na základě vysokého IQ jedince a jeho problémy, činí proces školní socializace velmi asymetrickým.

Klíčové jsou dvě otázky:

1. Jsou speciální školy optimálním prostředím pro vyřešení zjišťovaných problémů u této populace?
2. V čem spočívají odlišnosti školní socializace, která probíhá ve specifických podmínkách, tj. ve skupině intelektově homogenní oproti skupině intelektově heterogenní?

Problémy v sociálních vztazích nadaných patří mezi nejčastěji uváděné. Přeražením do separované třídy nebo školy se má řešit mimo jiné nedostatek vhodných kamarádů a zvýšit pravděpodobnost navázání přátelství mezi dětmi. U nás zjišťovala specifika třídních vztahů nadprůměrně nadaných studentů osmiletého gymnázia L. Novotná (2003).<sup>3</sup> Mimo jiných metod byl v primě až sextě použit dotazník SORAD, který umožnil proniknout do struktury vztahů žáků každé třídy. Autorka zjistila, že ve všech třídách se vyskytují oblíbení i neoblíbení až izolovaní žáci. Mezi neoblíbenými žáky byli často ti, jejichž rodinné prostředí bylo problematické. Znamená to současně, že samotné umístění dítěte do intelektově homogenního a na výkon orientovaného prostředí neodstraní nepřijetí dítěte skupinou. I v těchto třídách jsou děti odmítané a izolované, i když, jak autorka zjistila, ve vyšších ročnících se projevila tolerance dětí k odlišnostem projevů svých spolužáků. Není to tedy řešení všeobecně platné. V intelektově homogenní třídě se naopak vyostřuje snaha žáků o získání pozice a snaha prosadit se ve skupině. Proto se také zde setkáváme s velmi vysokou měrou soutěživosti až vzájemné nevráživosti<sup>4</sup>. To ještě dále podněcuje výkonovou orientaci nadaných žáků a nutnost být nejlepší. Takové prostředí je nevhodné pro nadané děti určitého typu, např. „badatele“, u kterých zde mohou naopak problémy vznikat.

Problémy s neadekvátním sebeobrazem u těchto dětí a dospívajících uvádějí mnozí zahraniční autoři (Schneider, 1987, Hoge, McSheffrey, 1991). Je separované vzdělávání prostředkem k odstranění tohoto problému u nadaných? Dlouhodobost srovnávání se pouze s intelektově sobě rovnými spolužáky na jedné straně zvyšuje pravděpodobnost „pochopení a ocenění“ vysokých kognitivních výkonů ostatními spolužáky, ale na druhé straně eliminuje možnou konfrontaci s vysokými výkony v dalších, nekognitivních oblastech, např. sportovní, umělecké, sociální apod., ve kterých zase mohou vynikat žáci, kteří školy a třídy pro intelektově nadané nenavštěvují. To u nadaných snižuje možnost rozpoznání slabších stránek nadanými a ovlivňuje sebehodnocení. Otázkou tedy je, do jaké míry mohou získat realistický pohled na svůj potenciál a schopnosti a do jaké míry to také podporuje jejich perfekcionismus (ve smyslu snahy vyniknout).

Obvykle se jako další problém nadaných uvádí jejich citlivost na kritiku a způsob komunikace (Freeman, 1982). Snahou pak bývá zavedení „rovnoprávné“, neautoritativní a partnerské komunikace mezi učiteli a žáky. Pomineme zcela skutečnost, že vztah učitel – žák je vždycky asymetrický a úpravy komunikace tuto asymetričnost nezruší. Za problém považujeme tendenci (nejen však v otázce přecitlivělosti) k vytváření školy jako „chápající, tolerující a ochranné“ instituce, která vede ke snižování možnosti „střetu“ zvláštností dítěte s reálným prostředím. Zvýšenou komunikační citlivostí učitelů se chce vyloučit příčina výskytu projevů přecitlivělosti dítěte. Ovšem prostředí takových škol je obecně silně konkurenční a výkonově orientované. Pomáhá to dětem přecitlivělým?

Snažili jsme se velmi stručně poukázat na to, že separovaná forma nemusí vždy vytvářet podmínky pro řešení problémů nadaného žáka. Separovaná forma je zaměřena především na to, aby umožňovala zvládat obsah vzdělávání, který je kvantitativně a kvalitativně náročnější.

<sup>3</sup> Jednalo se o pražské víceleté gymnázium, které přijímá své studenty na základě IQ, které musí být rovno nebo vyšší než 130.

<sup>4</sup> Učitelé víceletých gymnázií, kteří byli frekventanti specializačního studia Výchovného poradenství, na tuto skutečnost opakovaně upozorňovali.

Zařazením do skupiny dětí intelektově homogenní se mimo jiné předpokládá vznik uspokojivějších sociálních vztahů a díky jejich stejné intelektové úrovni a díky pokročilejším a „intelektuálnějším“ zájmům členů skupiny, a tím i vyloučení interpersonálních konfliktů, které by mohly způsobit konflikty intrapersonální. Dále: intenzivní zájem o určitou činnost ve škole opravňuje k časové flexibilitě v plnění jiných úkolů, učitelé a dospělí respektují zvláštnosti chování dítěte a eliminují možnost střetu dítěte s pravidly. Je pouze předpokladem nebo vírou, že se jejich „odlišnost“ nevyhrotí, až vyjdou do světa, ve kterém se automaticky nesetkají s plně respektujícím prostředím, a budou se s ním teprve muset naučit vyrovnat. „Škola je koneckonců už částí velkého světa a obsahuje v malém všechny faktory, se kterými se dítě v pozdějším životě setká a se kterými se bude muset vyrovnat. Alespoň zčásti se tomuto nezbytnému přizpůsobení může a má naučit už ve škole. Příležitostné střety neznamenají žádnou katastrofu” (Jung, 1994, 78).

Dále se v těchto školách setkáváme s úpravou prostředí tak, aby se okolí maximálně přizpůsobovalo nadaným. Nemáme teď na mysli úpravu kurikula, ale důraz kladený na respektování žáka ve smyslu tolerování jeho projevů chování a zvláštností. Realizuje se vstřícný a tolerantní přístup k dítěti a předpokládá se, že kognitivní akcelerace takový přístup jednoznačně vyžaduje. Tyto podmínky zaručují omezený výskyt konfliktů a spolu s častou silně ochránářskou výchovou rodičů takového dítěte vedou k vytvoření specifického prostředí. Nebezpečím je, že se tím pro dítě stírá hranice mezi rodinou a školou. To je nepříznivá situace pro poznávání a orientaci v pravidlech a řádu dalších sociálních prostředí, do kterých bude postupně dítě vstupovat. Učitelé víceletých gymnázií, kteří vyučují ve vyšších ročnících často mluví o sociální dezorientovanosti nejvíce nadaných žáků a mají obavu o jejich budoucnosti právě z těchto důvodů.

Dosud nebylo řečeno, že pedagogické aspekty vzdělávání nadaných jsou řešeny psychology, a tím se téma ochrany těchto dětí stává frekventovanější než obsahové otázky jejich vzdělávání. Z širšího pohledu to u nás způsobuje např. skutečnost, že pedagogika nadaných není součástí pedagogiky speciální nebo obecné a i z těchto důvodů dochází k pohlcení pedagogiky nadaných psychologii nadaných. Neřešení pedagogických otázek vzdělávání těchto dětí však může ústít v praxi do pouhého zvyšování kvantity učiva jako prostředku k saturování jejich kognitivních potřeb. Tato tendence nevyhovuje přinejmenším určité skupině nadaných žáků, kteří navštěvují např. víceletá gymnázia. Ve výzkumech na těchto školách se pak mimo jiné zjišťuje, že se tam až polovina žáků nudí a čtvrtina do nich nechce chodit (Straková, a kol., 2002).

Ovšem ne všichni poradenští nebo pedagogičtí psychologové mají názor stejný jako L. Silvermanová a považují zařazení dítěte do speciálních škol a tříd za řešení problémů nadaných (např. Perleth, Schmidt, 1990).

Domníváme se rovněž, že u nadaných dětí lze úspěšně využívat integrovaného vzdělávání za předpokladu, že se integraci nemyslí pouhé ponechání dítěte v jeho kmenové třídě.

K tomu je však třeba:

- 1) Rozpracovat integrační variantu ve vzdělávání nadaných, s kterou se u nás prakticky teprve začíná (tzn. umožnit a realizovat diferenciaci kurikula, realizovat vnitřní diferenciaci na školách, vytvořit síť pracovníků v poradenství, kteří se budou otázkám nadaných věnovat, rozpracovat systém vzdělávání učitelů pro tuto práci atd).
- 2) Usilovat o přeměnu školy na kulturně-vzdělávací instituci, která nabízí řadu rozmanitých aktivit a mimoškolních kroužků různého stupně náročnosti až do pozdních odpoledních hodin.
- 3) Zavést funkci školních psychologů do terénu škol, kteří kromě jiných úkolů budou sledovat vývoj jednotlivých typů nadaných dětí a v případě potřeby včas realizovat pedagogickou nebo psychologickou intervenci, která je ve škole možná.

## Literatura:

- Clark, B.: Growing up gifted. New York, Merrill/Macmillan 1992.
- Csikszentmihalyi, M.; Robinson, R.E. Culture, time and the development of talent. In: Sternberg, R.J.; Davidson, J.E. (Eds.): Conceptions of Giftedness. Cambridge, University Press 1986, p.264-284.
- Freeman, J. Some emotional aspects of giftedness. In: Grubb, A.(Ed.): The Gifted Child at School. Oxford, Oxford Society for Applied Studies in Education 1982, p. 53-65.
- Hoge, R.D.; McScheffrey, R. An Investigation of Self-Concept in Gifted Children. Exceptional Children, December/January 1991, p. 238-245.
- Hollingworth, L. S. Children above 180 IQ: Stanford-Binet-origin and development. New York, World Book (Yonkers-on-Hudson) 1942.
- Jung, C.G. Nadaný. In: Jung, C.G.: Duše moderního člověka. Brno, Atlantis 1994, s. 72-81.
- Novotná, L.: Specifika třídních vztahů nadprůměrně nadaných studentů osmiletého gymnázia. Nepublikovaný rukopis, s.40.
- Perleth, Ch.- Schmidt, H.: Gifted Students and their Counseling Needs: Results from an Interview Study. Budapest, Paper presented at the 2nd ECHA conference 1990.
- Rost, D.H. – Czeschlik, T.: Überdurchschnittlich intelligente Zehnjährige: Probleme mit der psycho-sozialen Anpassung? Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie. Band XXII, Heft 4, 1990, s. 284-295.
- Schneider, B. H.: The gifted child in peer group perspective. New York, Springer Verlag 1987.
- Silverman, L.K.: Counseling Needs and Programs for the Gifted. In: Heller, K.A.-Mönks, F.J.-Passow, A.H.(Eds.): International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford, Pergamon Press 1993, p. 631-647.
- Straková, J. a kol.: Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD. Praha. Ústav pro informace ve vzdělávání 2002.
- Štech, S.: Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. Pedagogika. LIII, 2003, č.4, str. 418-436.
- Terman, L.M.: Genetic studies of genius: Vol. 1 Mental and physical traits of thousand gifted Children. Stanford, Stanford University Press 1926.
- Whitmore, J.R.: Giftedness, Conflict, and Underachievement. Boston, Allyn and Bacon 1980.

---

HŘÍBKOVÁ, Lenka. Vzdělávání nadaných z pohledu školní socializace. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 - suppl. Plný text příspěvku o rozsahu 5 s. je dostupný na přiloženém CD-ROM. ISBN 80-244-1059-1.