

DYSSYNCHRONIE – NEROVNOMĚRNÝ VÝVOJ

Dyssynchrony – Uneven Development. In: Freeman Joan (Ed.), 1985: The Psychology of Gifted Children. New York: Wiley & Sons, s. 265-274.

Jean-Charles Terrassier

Myšlenku, že tempo vývoje dítěte se může v různých oblastech lišit a způsobovat tak problémy, nastínil jako první Zazzo (1969) a vyjádřil ji pojmem heterochronie. Omezil jej ovšem pouze na mentálně retardované, kteří „se ve srovnání s normálními dětmi rozvíjejí různou rychlostí v různých oblastech psychického vývoje“. Konotace spojené s tímto pojmem v podobě, v jaké byl vymezen, by však byly zjevně nepřiměřené, ba dokonce matoucí, pokud bychom jej aplikovali na nadané děti.

Podobný termín – disharmonie – bylo třeba rovněž odmítnout, jelikož naznačuje vážné narušení osobnosti dítěte a odkazuje na stavy předcházející psychózám. „Dischronie“, kterou zavedl Gibello (1976), se týká časového uspořádání a opět tak naznačuje nějaké mentální narušení – dischronické děti se jeví jako motoricky neklidné, impulzivní, chaotické, což vede k problémům v jejich přizpůsobení se požadavkům školy. Není to tedy pojem, který by bylo vhodné aplikovat na nadané.

Pojem, pro který jsem se rozhodl já – dyssynchronie – může být ovšem nahlížen ze dvou hledisek: vnitřního, které se týká rozdílného tempa vývoje konkrétních schopností nadaných dětí, a sociálního, které vyjadřuje výsledné vztahy těchto dětí s jejich okolím. Dyssynchronie je globální syndrom, jenž zahrnuje jak vnitřní, tak vnější vývojové nerovnoměrnosti a jejich následky.

Nastíněný přínos tohoto konceptu nespočívá ani tak v prezentaci nových poznatků, jako v tom, že poskytuje jasný rámec, do něž lze zařadit projevy dětského chování, které byly pozorovány a zaznamenány již dříve. Lze doufat, že tento rámec pomůže pedagogům lépe porozumět vývoji nadaných dětí a následně uplatnit nejvhodnější postupy vyučování nebo psychologické pomoci.

Vnitřní dyssynchronie

Může být přínosné podívat se zde na příklady některých obtíží, které mohou vzniknout v důsledku nerovnoměrného vývoje schopností nadaných dětí.

Dyssynchronie inteligence a psychomotoriky

Nadané děti často předstihují své průměrné vrstevníky v chůzi a řeči. Studie Donalda Kincaida (1971), do níž bylo zapojeno 561 losangeleských dětí, které dosáhly IQ podle Stanford-Binetova testu vyšší než 150, to potvrdila, zejména u dívek, jež vykazovaly půldruhaměsíční náskok v řeči. Problémy ovšem nezpůsobuje ani tak

urychlený vývoj sám o sobě, jako spíše jeho častá nevyváženost. Ta je konkrétní příčinou obtíží ve škole, zejména ve vztahu ke čtení a psaní.

Auzias a kol. (1977) ukázali, že předčasná vyspělost se mnohem častěji projevuje ve čtení než v psaní. Nadané děti ve Francii čtou často „ilegálně“ před zahájením školní docházky v šesti letech. Některé to vskutku zvládnou i ve věku čtyř let díky sledování televizní soutěže pro dospělé (Čísla a písmena). Rodiče tomu samozřejmě často napomáhají podněcováním dětí a odpovídáním na jejich otázky, což nadané děti pohotově vstřebávají. Polovina dětí z Kincaidova kalifornského vzorku uměla číst ve věku čtyř let. V Anglii zjistila Joan Freemanová (1979) při sledování skupiny šedesáti tří nadaných dětí (s IQ nad 140), že dvě třetiny z nich uměly číst před pátým rokem, ale významná část z nich měla problémy s psaním. Ve Francii dal Leroy-Boussion (1971) možnost 179 pětiletým dětem učit se číst v polovičním rozsahu obvyklé školní výuky – hodinu denně místo dvou. Pouze děti s IQ 130 a vyšším byly dostatečně zralé na to, aby čtení tímto způsobem zvládly. V následujícím roce byly tyto děti přijaty do školy přímo do druhého ročníku.

Průvodním problémem dětí, které čtou tak snadno, jsou jejich mimořádné potíže při výuce psaní. Jejich prvotní pokusy vedou k neohrabaným pohybům ruky a je pro ně těžké koordinovat psaní se svým přirozeným rychlým mentálním rytmem. Nadané dítě se často pokouší zvládnout tuto situaci, která v něm vzbuzuje úzkost, pouze silou vůle, takže výsledná tenze a námaha snadno vyvolají svalovou ztuhlost, jejímž důsledkem je neuspořádané psaní zvětšených a roztřesených písmen. V jiném případě se dítě může stát až nutkavě pečlivým; přestože tak zlepší svůj grafický projev, bude mu to bránit v postupu dle vlastního mentálního rytmu a výsledkem bude opět neúspěch.

Dítě může chvíli zkoušet tyto postupy, jsou ale únavné, vyčerpávající a ničím ho nenaplňují, takže je často snadnější se celé situaci vyhnout. Tento negativní postoj pak ovlivňuje nejen dovednost psát, ale také úroveň hláskování a vyjadřování se psanou formou. Podobně jako jiní, setkával jsem se s tímto problémem častěji u chlapců než u dívek.

Dyssynchronie řeči a myšlení

Schopnost myšlení vždy předstihuje řečové schopnosti nadaného dítěte, bez ohledu na to, zda ji měříme verbálně či neverbálně. Například ve verbálních subtestech Wechslerovy inteligenční škály pro děti (WISC) (Wechsler, 1949), kde je smysluplnější mírou než IQ mentální věk, dosahuje často nejhorších výsledků ve Vědomostech, Slovníku a Počtech. V těchto subtestech získávají šestileté nadané děti zřídka skór, který přesahuje normy pro jejich věk o více než dva či tři roky. Na druhou stranu není neobvyklé, když v subtestu Podobnosti, kde se od něj vyžaduje objevení vztahu mezi dvěma prvky, dosáhne totéž dítě skóru přesahujícího jeho věkovou normu o čtyři až šest let. Tento subtest totiž odráží schopnosti myšlení lépe než znalosti.

Děti, u nichž bylo pomocí verbálních nástrojů zaznamenáno IQ kolem 130-140, mohou v neverbálních testech intelektového vývoje, jako jsou performační subtesty WISCu, Ravenovy progresivní matice (Raven, 1965) nebo Cattellovy kulturně nezávislé testy (Cattel, 1950), dosáhnout skóru 160-170. Tyto obrovské rozdíly v úrovni kapacity

pro různé duševní funkce nejsou ani rozpoznány, ani se s nimi dále pedagogicky nepracuje. Takové opomíjení nutně omezuje naplnění potenciálu dětí a přispívá k jejich vnitřní dyssynchronii.

Rovněž v hodinách matematiky vede rychlá chápavost nadané dítě k přesvědčení, že látku ovládá prostě proto, že jí rozumí. Pokud jej však požádáme, aby látku vysvětlilo, může to udělat hůře, než méně nadané dítě, kterému se úsilí vynaložené na koncentraci pozornosti a zapamatování látky vrátí v podobě lepších známek a uznání učitele. Zdá se, že nadané děti se jaksi zdráhají využít svoji paměť a vynaložit potřebné úsilí, aby si udržely nabyté školní vědomosti.

Dyssynchronie inteligence a emocionality

Vývoj inteligence a emocí nadaných dětí se velmi často neubírá souběžnými cestami. Děti mohou využívat svůj skvělý intelekt k maskování své emoční nezralosti, ta se však může projevit v kritických momentech, například v čase spánku. Noc s sebou často přináší úzkosti a strachy, jež nadané dítě nedokáže rozptýlit nebo zmírnit ani s pomocí svého mimořádného úsudku, a toto selhání ho dovede k ještě intenzivnějšímu rozrušení. Pro část rodičů je často velice těžké vyrovnat se s tímto dyssynchronním chováním.

Dítě se také často dostane do obtížené situace, když díky svému bystrému intelektu získá informace, jež vyvolávají úzkost, a ono je nedokáže adekvátně zpracovat. Jeho čilá mysl vytváří asociace s množstvím informací, které se mu podařilo nashromáždit a které se tak stávají zdrojem nejen intelektuálního bohatství, ale i neurotického chování.

Obranné mechanismy mohou mít formu sublimace, upřednostňována je ale obrana v podobě intelektualizace. Tu popsala Anna Freudová (1937) jako metodu, jejímž prostřednictvím se ego dítěte či adolescenta daří odolávat svým pudům, a to tak, že se uchýlí k chladně intelektuálnímu způsobu fungování, který jej výrazně uklidňuje. I když je emoce příliš silná na to, aby ji zadržel nevědomý cenzor, dítě dokáže chování, které z ní vyplynulo, zcela racionálně vysvětlit. Inteligence může mít na nezralé emoce i zmírňující účinek, a to použitím úsudku a snad i mimořádných dovedností ke zvládnutí situací, které vyvolávají úzkost, čím otupí jejich ostří. Nicméně, je-li tento specifický druh intelektuální obrany doveden do extrému, vystavuje dítě riziku, že bude pokládáno za neurotické. V této souvislosti psychoanalytik Guillemaut (1978) prohlásil, že „dítěti je nutné dovolit vyjadřovat svoje impulsy a radosti, své averze, stud i hněv. Musí se mu rovněž ponechat v cestě překážky, které by mohlo překonávat, aby muselo riskovat, stěžovat si, strádat. Pokud nemůže po ničem toužit a nic mu nechybí, zaplaví ho nuda a nuda je formou dětské deprese“. Má vlastní zkušenost tento pohled potvrzuje.

Dyssynchronie a škola

Nejnápadnější formou dyssynchronie u nadaného dítěte je rozpor mezi rychlostí jeho duševního vývoje a rychlostí duševního vývoje zbytku třídy při běžném postupu výuky. Ve Francii se v současném přístupu ke vzdělání nadměrně a tvrdošíjně zdůrazňuje chronologický věk, což vytváří systém, který přehlíží jedinečnost a

originalitu každého dítěte. Na tuto situaci můžeme v jistém smyslu nahlížet jako na analogii umístění normálně nadaného dítěte do třídy pro mentálně retardované – tam by nás jistě nepřekvapily následné problémy ve vývoji jeho vztahů a v identifikaci se spolužáky.

Současná vzdělávací politika v mnoha zemích, včetně Francie, přistupuje ke každému dítěti, jako by bylo stejné jako všechny ostatní. V důsledku toho většina z nich ve vzdělávání selhává. Je to nespravedlivý systém. V typické zcela standardizované francouzské základní škole musí dítě zahájit školní docházku mezi pátým rokem a devátým měsícem a šestým rokem a osmým měsícem; v tomto věku se dítě začíná učit číst, psát a počítat. Můžeme vymezit tři skupiny dětí, přičemž na každé z nich se tento systém podepíše jiným způsobem.

Za prvé, na konci prvního školního roku vidí učitelé, že téměř třetina žáků selhává při dosahování požadované úrovně. Některé z těchto dětí zaostává v důsledku specifických poruch učení, ale většina z nich má prostě IQ nižší než 100 a nikdy nemohou zvládnout to, co pro ně bylo připraveno. Pro děti s výrazně sníženými rozumovými schopnostmi fungují ve Francii již přes 70 let speciální „zdokonalovací“ třídy. Usiluje se v nich o to, aby se retardovaným dětem dostalo konkrétnější a individualizované formy výuky, která by lépe odpovídala jejich potenciálu.

Aby nebyly tyto trhliny v současném vzdělávacím systému příliš vidět a aby se dotčené děti uchránily před pocitem neschopnosti, neopakují v případě selhání první ročník. Tato politika má mimo jiné za následek ukonejšení rodičů, jejichž odložené zklamání je následně o to bolestivější. Aby byla intelektuální rozmanitost dětí zamaskována ještě dokonaleji, byl nedávno předložen jednoznačný návrh na redukci standardních požadavků pro první rok školní docházky.

Na druhé straně, současný systém jednoznačně privileguje děti z druhé skupiny, jejichž IQ se pohybuje mezi 100 a 130. Zdá se, jako by byl vytvořen pro ně. Vzdělávání, kterého se jim dostává, je správně navázáno na pokrok v jejich vývoji a oni jej snadno přijímají. Tyto děti tvoří zhruba 45 % celkového počtu žáků ve školách.

Nadané děti, jejichž IQ se nachází v rozmezí 125 – 200, tvoří třetí a nejvíce opomíjenou skupinu. Představují menšinu dvou až pěti procent žákovské populace. Občas si učitelka v mateřské škole může povšimnout předčasně zralého dítěte a navrhnout jeho testování. Pokud je dítě shledáno nadaným a pokud se proti tomu nepostaví budoucí učitelka na základní škole, může takové dítě zahájit školní docházku o několik měsíců dříve. Ovšem pro osmileté nadané dítě, jehož mentální věk přesahuje úroveň vrstevníků o tři až sedm let, neexistuje žádná cesta, jak se vymanit ze vzdělávání postupujícího po uzavřených krocích, a nebere se ohled na jeho osobnost a jeho speciální potřeby.

Nebudou-li takto vyspělé děti své schopnosti cvičit a využívat, během let postupně zakrní. Francouzský vzdělávací systém vyžaduje od nadaného žáka, aby se spokojil

s minimem znalostí, dokud zhruba v patnácti letech nedokončí nižší střední vzdělávání¹. Za svoji zvědavost je odměněno zklamáním a naučí se, že školní práce nestojí za to, aby jí věnovalo svoje úsilí. Škola tak přispívá k formování intelektuálních zábran.

Avšak poté, co devět let intelektuálně strádalo, přechází dítě na střední školu a je náhle vystaveno rostoucí a nesmyslné změně rytmu, obzvláště pokud si zvolilo přírodovědné zaměření. Zavedení nediferencovaného pátého školního cyklu, k němuž došlo v roce 1981, ale nelze pokládat za zlepšení. Reformy z nedávné doby obsahují některá opatření, která by měla chránit takto chytré děti, v praxi se ovšem až příliš často nedodrží a učitelé nezřídka rozmlouvají rodičům požadavek upustit od věkových omezení školního postupu jejich dítěte. Součástí reformy mělo být obohacování učiva pro nadané žáky druhého cyklu prostřednictvím speciálních kurzů v rozsahu několika hodin týdně, avšak v praxi to zdaleka není respektováno.

Někteří lidé tvrdí, že „tlačit“ na děti je nebezpečné; ale které jsou to děti, na něž se „tlačí“? Ve skutečnosti jde o ty méně bystré, které jen obtížně stačí tempu třídy, zatímco jejich schopnější spolužáci jsou brzděni. Nedostatečně stimulované nadané děti pak mohou pracovat na úrovni o tři až pět let nižší než je jejich potenciál, který lze vyjádřit prostřednictvím školního kvocientu (zachycuje vztah mezi školním a mentálním věkem):

$$\text{Školní kvocient} = \text{školní věk} / \text{mentální věk}$$

Jsou-li oba věky v rovnováze, kvocient se rovná jedné nebo má hodnotu blízkou jedné, což ukazuje, že dítě dobře prospívá. Školní věk je dán ročníkem, který dítě navštěvuje, a jemu odpovídající úrovni vzdělávání. Ve Francii například reprezentuje 2. ročník elementárního vzdělávání² školní věk 8 let, což bychom mohli ještě zpřesnit, pokud bychom vzali v úvahu konkrétní období školního roku. Pokud dítě v tomto ročníku dosahuje mentálního věku dvanácti let, jeho školní kvocient bude:

$$\text{Školní kvocient} = \text{školní věk} / \text{mentální věk} = 8/12 = 0,67.$$

Z toho vyplývá, že takto nadané dítě využívá pouze dvě třetiny svého potenciálu – to je neospravedlnitelné a lze to srovnat se situací, kdy by normálnímu dítěti byla školní docházka odložena o několik let. Pramení z toho velké potíže, chce-li učitel, i ten s přemírou dobré vůle, poskytnout dítěti to nejlepší. Z tohoto úhlu pohledu představují nadané děti nejvíce „opožděné“ žáky ve francouzském školství, zatímco vzdělávací standardy se čím dál více přizpůsobují těm méně schopným. Například před několika lety bylo dítě nastupující na nižší střední školu³, pokud mělo v diktátu pět chyb,

¹ Anglický text hovoří o ukončení „fourth form“. Francouzský vzdělávací systém zahrnuje několik cyklů: mateřskou školu, poté dva ročníky tzv. základního vzdělávání (přípravný a 1. elementární) a tři ročníky prohlubování vědomostí v elementární škole, na niž navazuje čtyřletá collège a tříleté lycée. Ukončení čtvrtého cyklu (collège) se tedy kryje s ukončením posledního (devátého) ročníku naší základní školy.

² Odpovídá třetímu ročníku naší základní školy.

³ U nás druhý stupeň základní školy.

ohodnoceno známkou 0⁴. Nyní i přes to, že délka a obtížnost diktátu byla zredukována, může při stejném počtu chyb získat průměrnou známku. Méně dětí tedy dostane nulu, je to ale skutečně pedagogické vítězství?

Vztahy

S rodiči

Jak rodiče, tak ostatní děti často očekávají, že nadané dítě se bude chovat způsobem, který odpovídá jeho věku. Ačkoli jsou to často právě rodiče, kdo zaznamená nadání dítěte (obzvlášť mají-li další děti), neznamená to, že jsou připraveni jej rozvíjet. I rodiče zažívají problémy způsobené dyssynchronií mezi intelektovým a emocionálním vývojem nadaného dítěte.

Mám zkušenost, že nadané děti se ve velmi raném věku zabývají otázkami, které bychom mohly nazvat „problémem mezí“ – mezí života jako jsou narození, smrt a Bůh i mezí vesmíru. Když ve věku tří či čtyř let vyjadřují svoje znepokojení těmito otázkami, prohlubují jen rozpaky svých rodičů. Tendence k předčasnému filozofování způsobuje problémy zejména dětem v rodinách s nízkou kulturní úrovní. Zdůrazňuje to jejich beztak problematickou situaci, kdy rodiče dítěti nerozumí, a přispívá k trápení dítěte, které si uvědomuje, že mu ostatní nerozumí. Pak je postaveno před bolestivé rozhodnutí – buď být loajální vůči své rodině a vzdát se vlastní brilantnosti, nebo dát přednost intelektovému rozvoji, což je nevyhnutelně spjato s pocitem viny. V této situaci může rodina pro udržení harmonických vztahů potřebovat odborné poradenské vedení.

Děti ze sociálně slabého prostředí mají nápadně menší příležitosti ke vzdělávání, a to se táhne po generace. Rodinné prostředí může být nedostačující z hlediska jazyka, myšlení nebo poskytované podpory a navíc škola, která by mohla tyto negativní síly zmírnit, neposkytuje v současnosti dítěti přiměřenou intelektuální péči. V důsledku toho standardní vzdělávací systém konzervuje nespravedlnost a nerovnost příležitostí.

S ostatními dětmi

V souladu s teorií dyssynchronie si nadané děti typicky vybírají kamarády, kteří mají přibližně stejnou úroveň intelektu, ale jsou starší a větší, nebo naopak děti, které jim intelektuálně nestačí. Pro domácí hry a konverzaci většinou upřednostní starší a zajímavější děti nebo dospělé. Pro hry, které se odehrávají venku, volí obvykle vrstevníky. Jak uvádějí Gowan a Torrance (1971), podaří-li se dítěti najít jedno nebo více dětí se stejnými schopnostmi, cítí se šťastnější – při současném systému vzdělávání to však není příliš pravděpodobné. Ve studii týkající se amerických základních škol⁵ Gallagher a Crowder (1957) pozorovali vzestup školních zájmů nadaných dětí, jsou-li mezi sobě podobnými; podle jejich odhadu je pouze 29 % nadaných dětí ve školách správně umístěno.

⁴ Ve francouzském školství se obvykle používá stupnice známkování 0 – 20, případně 0 – 10. Nulou je hodnocen nejhorší výkon, známkou dvacet se naopak oceňují výborné výsledky.

⁵ Náš první stupeň ZŠ.

V okolí dítěte jsou i jiné unifikující prvky. Například televize přináší informace předem danou rychlostí a některé pasivní nadané děti ji nekriticky sledují. Jiné, dynamičtější děti upřednostní knihy lépe vyhovující jejich osobnímu tempu, které mohou posunout jejich zájmy a lépe je přivedou k hlubokému, organizovanému myšlení.

Několik závěrů o dyssynchronii

Je nutné zdůraznit, že dyssynchronie, kterou zde popisuji, není patologický stav za hranicemi toho, co považujeme za normální. Je to popis reálných podmínek, v nichž se vyvíjejí mnohé nadané děti. V mnoha případech jsou jejich problémy výsledkem nedostatečného souladu mezi společnostmi a vzděláváním. Tato situace vyžaduje od nadaného dítěte značné úsilí, protože musí řešit nejenom běžné záležitosti dětství, ale i ty, které jsou příznačné pro nadané.

Pygmalion efekty

Pozitivní Pygmalion efekt

Jsou dva typy dětí, které ve škole předstihují své vrstevníky. První skupinu tvoří nadaní, kteří profitují ze svých zkušeností, druhou děti, které mají pocit, že se tam, kde jsou, ocitly omylem a cítí se nesvoji. Celých 19,3 % všech dětí, které postoupily do 2. ročníku základní školy, mělo IQ nižší než 100; o dva roky později jich ještě stále zůstávalo 6,4 %. Tyto děti trpí pocity neúspěchu a nedostatečného ocenění. Bylo-li by někde možné pozorovat efekt učitelčina očekávání, tzv. Pygmalion efekt (Rosenthal Jacobson, 1971), určitě by to bylo zde. Tyto děti však nebyly schopny naplnit očekávání, které do nich učitelka vkládala.

Přestože ve výkonech těchto dětí mohlo dojít k dílčímu zlepšení, nemůžeme to srovnávat s Pygmalion efektem, jak byl původně popsán. Do původního výzkumu bylo zapojeno pouze deset dětí v každé třídě a uvádělo se zvýšení IQ až o 40 bodů, pokud byli učitelé přivedeni k přesvědčení, že někteří z jejich žáků jsou velmi nadaní. Největší přírůstky byly zaznamenány u nejmladších dětí. Statistické tabulky ale ukazují, že třída jako celek dosáhla v testu usuzování v průměru pouze 55 bodů. O rok později se údajně sedmi žákům z experimentální skupiny zvýšilo IQ průměrně o téměř 50 bodů a 48 žákům z kontrolní skupiny o více než 40 bodů. Tak prudká inflace IQ činí validitu tohoto výzkumu těžko věrohodnou, nicméně existenci pozitivního Pygmalion efektu mohou potvrdit i studie dalších vědců.

Ve skutečnosti platí, že pokud je učitelka informována o skutečném potenciálu svého žáka, má mnohem lepší předpoklady pro to, aby mu jej pomohla realizovat. Důsledky pro žáky, kteří jsou skutečně nadaní, jsou jednoznačně pygmalionského typu.

Negativní Pygmalion efekt

Ve Francii stejně jako v mnoha jiných zemích zůstává většina nadaných dětí nerozpoznána. Pro ně je situace opakem výše popsaného a lze ji nazvat negativním Pygmalion efektem. Učitelka, která neví o předčasné intelektuální vyspělosti svého žáka, bude předpokládat běžnou úroveň jeho schopností a bude mu v souladu se svým očekáváním pomáhat zůstat v této pozici. Některé americké studie ukázaly, že pouze 10-20 % nadaných dětí je identifikováno svými učiteli na základních školách⁶, i když tento počet může výjimečně dosáhnout až 50 %. Negativní Pygmalion efekt se tedy týká asi dvou třetin nadaných dětí ve standardním vzdělávacím systému.

Ve škole to vede k nepozornosti těchto dětí, které se pak mohou uchýlit k dennímu snění, aby zahnal nudu, již prožívají v nedostatečně stimulující atmosféře. Co se týká školních aktivit, zájem dítěte se soustředí na takové, které považuje za obtížné a zajímavé. Může se tedy projevit jako úspěšné v řešení komplexních problémů, ale zůstane povrchní a bude dělat chyby v jednoduchých úlohách. Slavin (1980) zjistil u 389 žáků 6. - 8. tříd, že pozitivní zpětná vazba může negativní Pygmalion efekt vyvážit. Stipek a Hoffman (1980) ovšem došli k závěru, že blahodárné účinky pozitivní zpětné vazby na očekávání vlastních budoucích úspěchů byly modifikovány v závislosti na tom, co děti vnímaly jako příčinu svých výkonů v minulosti.

Také rodiny mohou od svých nadaných dětí očekávat příliš málo. V rodinách s dobrou sociokulturní úrovní je negativní dopad nízkých očekávání menší oproti situaci ve škole, významně se však projeví v rodinách, kde je zájem o rozvoj dítěte minimální. Ke společenskému tlaku na to, aby se nadané dítě přizpůsobilo okolí, přispívají i neadekvátně nízká očekávání ze strany ostatních dětí.

Podobně jako dyssynchronie, i negativní Pygmalion efekt je vnější a vnitřní. Vnitřní je ovlivněn sebeobrazem, který si dítě tvoří jako reflexi toho, jak vidí jeho potenciál společnost. Objevit a přijmout svoji předčasnou vyspělost se tak pro něj stává obtížným. Snaží se přizpůsobit dané společenské normě, někdy až nutkavě, a potlačuje svůj přirozený potenciál. V důsledku toho se jeho inteligence může stát zdrojem sociálně indukovaného pocitu viny.

Negativní Pygmalion efekt se u různých dětí liší jak intenzitou, tak četností výskytu, a to v závislosti na jejich vlastnostech a sociálním kontextu. Některé děti jsou mu vystaveny dlouho, což má za následek, že nejsou přiměřeně úspěšné, a efekt sestupné spirály se tím zvětšuje. Avšak v příznivě působícím prostředí, kde je nadané dítě přijímáno jinými i samo sebou takové, jaké je, negativní efekt nenastane. Nicméně některé děti mají navzdory nepříznivým podmínkám dostatek odvahy, aby si svou výjimečnost uvědomily do té míry, že mohou přimět i ostatní, aby je vnímali jinak. Nenechte nadané děti spadnout do této pasti.

Ověření

Tento text je překladem materiálu z publikace Jeana-Charlese Terrassiera *Les Enfants Surdoués*, kterou vydalo nakladatelství Les Editions ESF v Paříži.

⁶ V našich podmínkách by šlo o 1. stupeň ZŠ.

Z anglického překladu přeložili a poznámkami opatřili Ondřej Straka a Vladimír Dočkal

LITERATURA

- Auzias, M., Casati, I., Cellier, C., Delaye, R. & Verleure F. (1977). *Ecrire à 5 ans?* FUF.
- Cattell, R. B. (1950). *The Culture Free Intelligence Test*. IPAT, Illinois.
- Freeman, J. (1979). *Gifted Children: Their Identification and Development in a Social Context*. MTP Press, Lancaster.
- Freud, A. (1937). *The Ego and the Mechanisms of Defence*. Hogarth Press. London.
- Gallagher, J. J. & Crowder, T. (1957). The adjustment of gifted children in regular classroom. *Exceptional Children*, 23, 306-312; 317-319.
- Gallagher, J. J. (ed.) (1979). *Gifted Children: Reaching Their Potential*, (Actes du 2^{ème} Congrès Mondial pour les Enfants Surdoués). Koller and Son, Jerusalem, Israel.
- Gibello, B. (1976). Dysharmonie cognitive. *La Revue de Neuropsychiatrie Infantile*, 9, 539-542.
- Gowan, J. C. & Torrance, P. (eds.) (1971). In *Educating the Ablest: a book of readings on the education of gifted children*. F. E. Peacock, Ithaca, Illinois.
- Guillemaut, J. (1978). L'enfant surdoué et les autres: une recontre de quel type? *Actes du Congrès de Nice*.
- Kincaid, D. (1971). A story of highly gifted pupils. In *Educating the Ablest: a book of readings on the education of gifted children*. (eds. Gowan, J. C. & Torrance, P.) F. E. Peacock, Ithaca, Illinois.
- Kincaid, D. (1975). For parents of academically talented children. *The Gifted Child Quarterly*, 19(3), 246-249.
- Leroy-Boussion, I. (1971). Maturité mentale et apprentissage de la lecture. *Enfance*, 3.
- Raven, J. C. (1965). *Guide to Using the Coloured Progressive Matrices*. H. K. Lewis, London.
- Rosenthal, R. A. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Casterman.
- Slavin, R. E. (1980). Effects of individual learning expectations on student achievement. *J. of Educ. Psychol.*, 4, 520-524.
- Stipek, D. J. & Hoffman, J. M. (1980). Children's achievement related expectancies as a function of academic performance histories and sex. *J. of Educ. Psychol.*, 6, 861-865.
- Weschler, D. (1949). *Weschler Intelligence Scale for Children*. Psychological Corporation, New York.
- Zazzo, R. (1969). *Les Débités Mentales*, Collection V, Armand Colin.