

PORADENSTVÍ A PODPORA MIMOŘÁDNĚ NADANÝM ŽÁKŮM

Franz J. Mönks

Universität Nijmegen

Beratung und Förderung besonders begabter Schüler. Psychologie im Erziehung und Unterricht, 1987, vol. 34, p. 214-222. Původně odznělo dne 23.3.1987 jako přednáška v nizozemském Státním institutu pro vzdělávání a další vzdělávání učitelů a výzkum vyučování.

Summary: *Following a short historical review, relevant concepts and triadic developmental model of the construct "giftedness" are discussed. This model of giftedness forms the theoretical foundation for the presentation of four practical case studies in the counseling of various areas. It becomes clear that highly gifted children and adolescents, as well as their parents, need add in developmental and educational areas in addition to providing special nurturance in the school.*

Souhrn: *Po krátkém historickém ohlédnutí jsou k pojetí „mimořádného nadání“¹ diskutovány relevantní koncepty a triadický vývojový model. Tento model mimořádného nadání tvoří teoretickou základnu, na které jsou představeny čtyři tematicky odlišné případové studie k praktické poradenské práci. Bude zřejmé, že mimořádně nadané děti a mladiství, včetně jejich rodičů a učitelů, potřebují v mnoha ohledech při rozvoji a výchově pomoc, stejně jako potřebují speciální podpůrná školní opatření.*

Úvod

Vzdělávací politika se dlouhou dobu řídila heslem „stejně šance pro všechny“. Tento požadavek byl oprávněný a měl by takovým i nadále zůstat. Rovnost šancí byla ale často

¹ Přestože angličtina (a čeština obvykle také) v tomto smyslu používá jednoduchý termín „nadání“, v německém originálu se hovoří o „die Hochbegabung“ a nadané děti se označují jako „hochbegabte Kinder“, aby bylo zřejmé, že jde o ty nadprůměrně nadané. „Die Begabung“ i adjektivum „begabte“ se totiž může vztahovat na jakoukoli úroveň schopností, včetně průměrných a podprůměrných. V překladu této statě používáme na místě autorova „Hochbegabung“ a „hochbegabte“ termínů „mimořádné nadání“ a „mimořádně nadání“, které používají i české školské předpisy (pozn. překl.).

mylně chápána a zaměňována s myšlenkou, že „všichni jsou stejní“ a „se všemi se má stejně zacházet“. Každý ví, že lidé vykazují velké rozdílnosti v tom, jak vypadají; tato skutečnost není nikým seriózně zpochybňována. Nikdo také nepochybuje, že existují velké rozdíly v intelektových schopnostech. Všichni souhlasí se vznikem vzdělávací nabídky a doprovodných programů určených pro ty méně nadané. Setkáváme se však se vznětlivou reakcí, mají-li se zavést pedagogická opatření pro mimořádně nadané. Kromě zátěže, jež na tomto pojmu leží a vede ke všeobecně emocionálně negativním reakcím, omílá se po celém světě stále dokola otřepaná fráze: „těm už bylo dáno, nepotřebují ještě něco navíc“.

Existují v podstatě dva motivy, proč se otázkou mimořádného nadání zabývat: 1) sociálně-politický motiv a 2) motiv spravedlnosti. V prvním případě bude existující talent využit ve prospěch celé společnosti, necháme-li jej plně rozvinout. Ve druhém případě stojí v popředí apel, aby se každé dítě, každý člověk mohl rozvíjet v souladu se svými schopnostmi. Můj popud k tomu, abych se zabýval otázkou mimořádně nadaných, je živen druhým motivem a předpokládám, že i většina čtenářů je vedena motivem individuální a optimální seberealizace.

Ve svém příspěvku nejprve vyložím několik historických údajů, přičemž se budu krátce zabývat pracemi Bineta, Termána, Sterna a Renzulliho. Potom prostřednictvím triadického modelu vzájemných závislostí (Triadisches Interdependenzmodell) představím vlastní pohled na mimořádné nadání. To si žádá vysvětlit, co rozumím pod pojmem psychický vývoj. Na čtyřech případových studiích rozeberu otázky identifikace a poradenství, stejně jako otázky vnitřní a vnější diferenciace. Závěrem by mělo být zřejmé, že každý politik, každý pedagog a každý psycholog musí vědět, že mimořádné nadání se může rozvíjet pouze tehdy, když je mimořádně nadaný nejen identifikován, ale také odpovídajícím způsobem podporován. Pokud se např. z prostého zjištění, že „ve Spolkové republice máme cca 150 000 mimořádně nadaných“ nevyvodí žádná vzdělávací politika nebo pedagogická opatření, je tím poškozena nejen společnost, ale především se děje nesmírné bezpráví této skupině lidí.

Intelligence a mimořádné nadání

Francouzský psycholog Alfred Binet (1857–1911) vyvíjel od roku 1908 spolu s lékařem Simonem měřítko inteligence, které mělo rozlišit normální a zaostalé děti. Po přizpůsobení severoamerickým poměrům se Binetův a Simonův test stal základem Termanova (1877–1956) výběru mimořádně nadaných. Terman počátkem 20. let minulého století zahájil ambiciózní longitudinální studii zaměřenou na prozkoumání mimořádného nadání. Do své studie zahrnul zhruba 1500 dětí, které měly inteligenční kvocient vyšší než 135, resp. 140. Nejdříve považoval vysokou inteligenci za jediné kritérium. Výsledky výzkumu však stále více ukazovaly, že inteligence je nutný, ale v žádném případě ne dostačující faktor v komplexní struktuře určujících faktorů, které vedou k mimořádnému nadání, pokud se projevuje jako mimořádný výkon. Konstatoval, že angažovanost (*Leistungswille*), sebedůvěra a pozitivně nastavené sociální prostředí jsou přinejmenším stejně důležité. Až v roce 1954 se dokázal plně odtrhnout od své zaslepenosti inteligencí, když ve svých 77 letech jako profesor na odpočinku v přednášce na Univerzitě v Berkeley vysvětloval: mimořádné nadání ve smyslu vysoké inteligence se projeví dobrými výkony jen tehdy, když jsou přítomny následující osobnostní charakteristiky: „self-confidence, perseverance, and strenght or force of character“² (Terman, 1954, s. 229). Jako nikdy předtím zdůraznil, že vysoká inteligence je sice důležitý, avšak ne jediný faktor vysokého výkonu, když řekl: „Other important factors are the quality of the school's intellectual climate, the proportion of able and inspiring teachers on its faculty, and the amount of conscious effort that it made not only to discover but also to motivate the most highly gifted.“³ (Terman, 1954, s. 228).

Bylo potřeba téměř třicet let výzkumu, aby Terman dospěl k tomuto poznatku. Dlouho před zahájením jeho longitudinální studie zveřejnil německý vývojový psycholog William Stern (1871–1938) své zkušenosti a postřehy, které jsou ohromně přesné a jasné. V knize *Vzestup nadaných* (*Der Aufstieg der Begabten*) vydané v roce 1916 Peterem Petersenem říká: Pro 2 % (nejnadanějších) a dalších 10 % (mimořádně nadaných) žáků by měly základní školy „vytvořit rozšířené vzdělávací příležitosti“ (Stern, 1916, str. 109). Na jiném místě říká, že při vyhledávání nadaných není určující intelektové nadání samo

² sebedůvěra, vytrvalost a síla nebo pevnost charakteru“ (pozn. překl.)

³ „Dalšími důležitými faktory jsou kvalita intelektuálního klimatu školy, podíl schopných a inspirujících učitelů na škole a množství vědomého úsilí vynaloženého nejen na objevování, ale také na motivaci těch nejnadanějších.“ (pozn. překl.)

o sobě, ale stejně rozhodující jsou „síla zájmu a zdatnost ve volní oblasti,“ a dále, že „nadání samo o sobě představuje vždy jen možnost výkonu, nezbytné předpoklady, neznamena ale ještě samotný výkon“ (Stern, 1916, s. 110 a násl.).

Muselo uběhnout skoro 70 let, než se navázalo na Sternovy názory a pedagogická opatření pro mimořádně nadané se začala realizovat. Stern byl stejně jako mnoho jiných vynikajících německých vědců donucen k emigraci. V roce 1938 – pět let po své emigraci (období 1933–1935 prožil v Holandsku) – zemřel v Durhamu v Severní Americe.

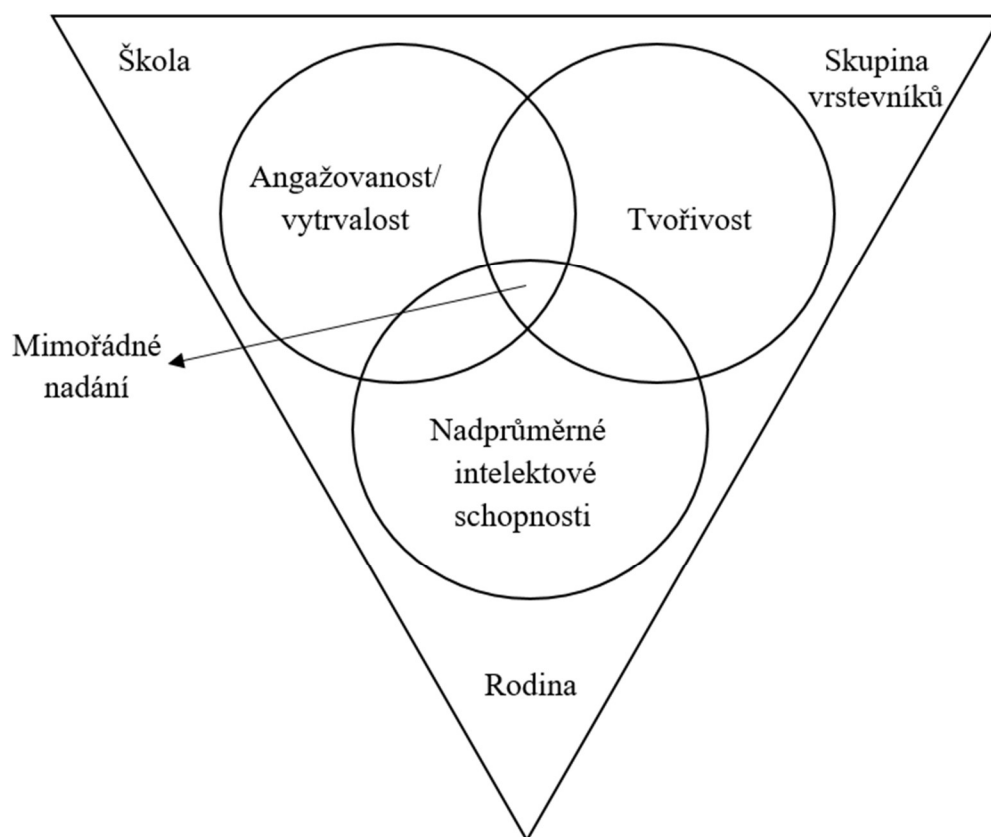
Ačkoli výzkum a podpora nadání ukázaly zřetelně své základní rysy na počátku minulého století především v Německu, musely podněty pro jejich teoretické uchopení a praktické použití přijít především ze Severní Ameriky.

K podobným zjištěním jako Terman (1954) došel na základě analýzy četných empirických studií také Američan Renzulli (1978; 1981). Podle jeho názoru se vysoké nadání projevuje jako mimořádný výkon tehdy, když současně působí následující příznivé faktory: vysoké intelektové schopnosti, angažovanost/vytrvalost⁴ a tvořivost. V tomto empiricky podloženém Renzulliho modelu se vychází výlučně z osobnostních charakteristik, které musí být přítomny ve vhodné kombinaci. Víme, že osobnostní charakteristiky nepředstavují žádný neměnný vzor, nýbrž dynamické dispozice chování. Právě dynamika lidského jednání (Thomae, 1985) a úzká propojenost se sociálním prostředím nás podněcují, abychom tento model nově koncipovali jako triadický interdependentní model. Než k němu přejdeme, pojďme se krátce zabývat psychologickým pojmem vývoje. Zodpovězení této otázky je podstatné pro naše další porozumění mimořádnému nadání a těm faktorům, jež jeho vývoj ovlivňují. „Psychický vývoj je dynamický celoživotní proces. Interakce mezi individuálními předpoklady a sociálním prostředím určuje, jaké chování a jaké motivy chování budou aktualizovány a manifestovány“ (Mönks, 1975, s. 5; 1976, s. 12). To znamená, že lidské chování je ve velké míře podmíněno procesem učení. Když například vyrůstá mimořádně hudebně nadané dítě v naprosto nemuzikálním prostředí, jeho nadání nebude probuzeno (aktualizováno), tím pádem také nebude manifestováno a unikne tak pozornosti vnějšího pozorovatele. Každé nadání potřebuje ke svému rozvoji kromě vnitřního impulsu také vnější podněty a potvrzení.

⁴ Mönks vyjadřuje Renzulliho pojem „task commitment“ německým „Durchsetzungswille/Ausdauer“.

Z tohoto základního pohledu nevidíme mimořádné nadání jako něco, co člověk buď má, anebo nemá, co se prosadí navzdory všem překážkám. Je to výsledek příznivého spolupůsobení vnitřních a vnějších faktorů. Toto pojetí je objasněno v následujícím triadickém modelu vzájemných závislostí (viz obr. 1).

Měření inteligence a stanovení inteligenčního kvocientu (IQ) stojí zas a znovu v ohnisku teoretické i praktické diskuse. Za současného stavu výzkumu je nicméně určení IQ pomocí inteligenčního nebo výkonového testu empiricky obhajitelné, přičemž diferencovaná diagnóza intelektových schopností poskytuje základ pro cílené podpůrné programy. Podle Wechslera je inteligence „složená a globální schopnost individua účelně jednat, rozumně myslet a účinně interagovat s okolím“ (1964, s. 13). Německý vývojový psycholog Stern už v roce 1916 říká: Inteligence je „všeobecné duševní nadání, které se projevuje schopností správně promyslet nové výzvy v nejrůznějších oblastech.“ Talent oproti tomu definuje též autor jako „speciální nadání, u kterého je schopnost podávat hodnotné výkony ohraničena na více či méně vymezenou oblast“ (Stern, 1916, str. 107). V obou definicích stojí v centru kognitivní proces myšlení a podání skutečného výkonu.



Obr. 1: Triadický interdependentní model mimořádného nadání s osobnostními atributy angažovanost/vytrvalost, tvořivost a nadprůměrné intelektové schopnosti, jakož i s primárními sociálními okruhy rodina, škola a vrstevníci (Mönks, 1985).

Inteligenci považujeme za základní intelektuální výbavu, která umožňuje jedinci podávat výjimečné, respektive mimořádné výkony, v závislosti na míře inteligence. Stanovení hranice mimořádného nadání závisí na vytyčeném cíli, na zamýšlených podpůrných opatřeních. Tato hranice se většinou klade mezi IQ 130 a 140. Jak už bylo několikrát zdůrazněno, samotná výše IQ nestačí, když se nepřidá tvořivost a výkonová motivace či angažovanost. Tvořivost je opalizující pojem, který se dá těžko – jestli vůbec – vystihnout empiricky či dokonce číselně. Obecně se pod ním rozumí originální, divergentní a obrátané myšlení, vynalézavé a často také cílené řešení problémů. Tvořivost je také nazývána kreativní produkci, jež je charakterizována tím, že nepoužívá běžné a konvenční strategie řešení, ale řeší otázky prostřednictvím vlastních, neobvyklých strategií vyhledávání a myšlení. Relevantní studie ukázaly, že vysoká inteligence je sice nutný, ale určitě ne dostačující předpoklad kreativní produkce.

A konečně třetí osobnostní charakteristika – angažovanost (task commitment) – je dalším nutným předpokladem k dosažení výsledků, jež mohou být hodnoceny jako projevy mimořádného nadání. Někdo může být třeba nadaný na řeči nebo na matematiku a disponovat výjimečnou inteligencí; když k tomu ale nepřidá vůli a připravenost vynaložit nějaké úsilí, samy o sobě se vysoké výkony v matematice či řeči nedostaví (podrobně srov. Heller, 1986).

Tyto osobnostní charakteristiky se nerozvíjejí v „sociálním vakuu“. Jejich rozvoj a utužení jsou ve velké míře závislé na porozumění a podpoře (přímého) sociálního okolí. Je známo, že rodiče (rodina) a učitelé (škola), kteří fenomén mimořádného nadání neznají, často nejsou schopni v dostatečné míře mimořádně nadané dítě adekvátně výchovně doprovázet. Navíc se velmi často ukazuje, že rodiče i učitelé jsou doslova zaskočení dychtivostí učit se a ustavičnými naléhavými dotazy mimořádně nadaných dětí, jejichž zvědavost je často doprovázena nevyčerpatelnou energií. Nezřídka se také stává, že rodiče zvláštní nadání svých dětí prožívají jako podnět k nasazení vysokých požadavků, dokonce se tím chtějí chlubit, čímž ztrácejí ze zřetele psychické blaho svých dětí. Mimořádně nadané děti vědí často velmi časně, co mají rády a co je nezajímá. Jejich

zájmům se nesmí bránit nebo je dokonce potlačovat, ale je žádoucí je obezřetně podporovat a usměrňovat. Jen tak se může dítě zdravě sociálně a emocionálně vyvíjet.

Ke všeobecně pochybným výchovným praktikám patří odmítání a nadhodnocování; setkávají se s nimi i mimořádně nadaní. Takové děti mají velký hlad po učení, a proto také vysokou potřebu duchovní stravy. Protože je jejich tempo učení často velmi vysoké, mohou v relativně krátkém čase přijmout a zpracovat velké množství učební látky. Pokud vychovatel zvolí správné pedagogické postupy, přispěje tím zdravému rozvoji jemu svěřených dětí.

Ve škole jsou mimořádně nadaní nepříliš rádi viděni a často jsou jednoduše opomíjeni. Jejich zvědavost nebo vzdělávací potřeby mnohdy nejsou uspokojeny, protože to neumožňuje rozvrh nebo organizace školy. Mnoho učitelů, kteří se při svých studiích nedozvěděli o mimořádně nadaných zhora nic, vůbec netuší, jak mají k těmto dětem přistupovat.

Je známo, že školáci dokáží být k sobě navzájem často „krutí“. Outsideri – postižení, zrzaví, neduživí – jsou často terčem kolektivní agresivity. Slouží jako obětní beránci, a tak školní docházku zažívají jako něco, co je nepříjemné a zatěžující. Mimořádně nadaní dostanou nezřídka nálepku typu „šprt“ nebo „profesor“ a jsou vystaveni neustálému popichování a zesměšňování. Odhlédneme-li od této negativní stránky jejich školní existence, která ale samozřejmě není osudem mimořádně nadaných na všech školách, mají tyto děti navíc problém najít si ve své třídě kamarády. Často mají se svými spolužáky společný pouze věk. Vrstevníka, který by na tom byl vývojově stejně, najdou ve vlastní třídě jen zřídka. To je většinou důvod, proč si takové děti hledají starší kamarády, se kterými mohou sdílet společné zájmy. Styk s dětmi na stejné vývojové úrovni je nezbytný pro zdravý vývoj jakéhokoliv dítěte, i toho nadaného.

Závěrem lze shrnout, že pro vychovatele – rodiče stejně jako učitele – představuje plnění výchovných úkolů vůči mimořádně nadaným dětem nadměrnou zátěž. Výchovné prostředky jako odmítání, nadhodnocování či bagatelizování jsou pro mimořádně nadané děti škodlivé. Harmonického vývoje lze dosáhnout jen pomocí chápavého přístupu k zájmům a potřebám těchto dětí. Teprve příznivá konstelace zmíněných osobnostních charakteristik a primárního sociálního prostředí je předpokladem pro zajištění zdravého a optimálního vývoje mimořádně nadaného dítěte.

Čtyři krátké případové studie

Příznivé spolupůsobení osobnostních charakteristik a sociálního prostředí ozřejmíme na krátkých příbězích Josta, Ilse, Marka a Josefa. Právě vývoj těchto čtyř dětí ilustruje interdependenci⁵ vnitřních a vnějších faktorů. Všechny děti byly podrobně vyšetřeny ohledně jejich intelektových schopností, motivace, sociálního zařazení, kreativity, zájmů a zařazení ve škole.

Obecná otázka ohledně Josta zněla: Jakými schopnostmi disponuje; je třeba z nich vyvozovat konsekvence pro výchovu?

Jost dosáhl v HAWIE (Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Erwachsene) IQ 155 (verbální část 152 a neverbální část 146). V čase testování mu bylo 10 let a 8 měsíců. Už ve věku 6 let a 3 měsíce byl vyšetřen testem HAWIK (Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder), tehdy měl IQ 152 (verbální 136 a neverbální 155). Kromě technických zájmů měl mnohostranné čtenářské zájmy, které jeho rodiče podporovali. Ve škole nikdy neměl problémy. Se spolužáky, přestože ho nudili, měl „normální“ kontakty, s žádným ale nenavázal přátelství. Svůj volný čas plnil četbou, mikroskopií a radiotechnikou. Rodiče obezřetně a cíleně podporovali a usměrňovali jeho zájmy. Chtěli tím podněcovat synovu dychtivost a radost z učení. Domácí úkoly dělal Jost vždycky sám, ve škole vynikal rychlým chápáním a tím, že „všechno věděl“. Na gymnáziu to vedlo ke konfliktu s třídním učitelem, který mu vytýkal šplhounství a aroganci. Rodiče pozorovali tento eskalující konflikt s obavami. Díky tomu, že se přestěhovali, mohli „nenápadně“ změnit synovu školu, čímž zabránili zhoršování situace. Jost byl jinak mezi žáky a učiteli oblíben, protože jeho základní povahové nastavení bylo decentní a kooperativní. Během civilní služby pracoval v rehabilitačním domově, kde se později také vyučil truhlářem. Mezitím se vydal na vědeckou dráhu, poté co všechny zkoušky v oboru elektroinženýrství hladce zvládl na jedničky.

Také u Illy (11 let a 11 měsíců) zněla otázka: Jaké má schopnosti a na jakou vzdělávací dráhu se má vydat?

⁵ Vzájemná závislost, vzájemné působení (pozn. překl.)

Ilsa má podle testu HAWIK-R IQ 144 (verbální část 131, neverbální část 148). Je to hezká dívka, která se přirozeně a nenápadně pohybuje mezi svými spolužáky. Je všestranně nadaná; krom intelektového nadání má také zřetelné sportovní nadání. Momentálně je držitelkou hnědého pásu v judu. Rodiče Ilsu v tomto sportu, který se zaměřuje na sebeovládání, nikoli na slabiny soupeře, podporují. Mezinárodní soutěže Ilse komplikují volnočasový program. Její prospívání ve škole – nyní je už druhým rokem na gymnáziu – to nijak nenarušilo. Rodiče chtějí, aby jejich děti vyrůstaly spokojeně, proto podporují a povzbuzují jejich zájmy. Ilsa má dva mladší bratry, kteří jsou intelektově znatelně méně nadaní. Avšak uvnitř rodiny to nevede k žádnému napětí nebo rivalitě.

Mark (8 let a 7 měsíců) má v sociálním styku ve škole potíže. Jeho učitel dost dobře nerozumí tomu, co je Mark za chlapce, jeho spolužáci si z něho utahují a říkají mu „profesore“.

Mark je chlapec malého vzrůstu, ostříhaný na ježka, extrémně korektní ve volbě slov. Jedná trochu plaše a zdrženlivě. V testu HAWIK-R dosáhl IQ 136 (verbální část 142, neverbální část 128). Úlohy vyžadující rychlost a preciznost řeší kvůli svému úzkostlivému založení trochu hůře. Při tvorbě dle fantazie (výkresy nebo ptáci z papíru) je mimořádně kreativní. Má absolutní hudební sluch a ve svém volném čase pilně trénuje na klavír. Konzultace výsledků Markových testů s jeho učitelem pro něj představovala doslova zjevení. Nechápal, jak je možné, že si Markova mnohostranného nadání dosud nevšimnul. Dosud ho pokládal za ostýchavého, někdy trochu vzdorovitého žáka. Mark se například vzpíral vyrobit podle zadání učitele flétnu z bezové větvičky. Na tuto vlastnoručně vyrobenou flétnu mohly děti zahrát jeden tón. Doma nechal Mark volný průběh svému rozhořčení nad tímto „nesmyslným“ úkolem: Proč by měl dělat takovou flétnu, když si už doma dávno vyrobil flétny, které zahrají stejné množství tónů jako ty opravdové! O tom ale učitel nic nevěděl a interpretoval Markovo chování jako neschopnost a vzdorovitost. Cílem poradenského rozhovoru s učitelem bylo kromě jiného podpořit Markův sociální vývoj a rozvoj jeho sebedůvěry.

Mark se zatím stal hvězdou své třídy a částečně také školy. Je vyhledávaný kamarád, dobrý hokejista a především mimořádný hudebník. Pořádá koncerty Mozarta a Chopina v historickém oděvu; poznámky o jeho vzhledu ho nevyvádějí ani v nejmenším z rovnováhy. Má neobvyklé čtenářské zájmy, pro které na škole nemají pochopení. Přečetl

například celého Tolkiena a Homérovu Ilias i Odyseu. Založil si také sbírku minerálů, kterou stále rozšiřuje. Je nadšeným hokejistou.

Na doporučení základní školy měl Mark předčasně nastoupit na gymnázium. Jeho rodiče však považovali z hlediska jeho sociálně-emocionálního vývoje za vhodnější, když na něj nastoupí normálně. (Při dalším vyšetření v březnu 1987 – ve věku 11 let a 11 měsíců – dosáhl v restu HAWIE IQ 133; verbální část 134, neverbální část 125).

Tyto tři krátké případové studie ukazují, že ke zdravému rozvoji těchto dětí rozhodujícím způsobem přispělo jejich primární sociální prostředí. Bez citlivého výchovného zaujetí, především ze strany rodičů, by se tyto děti zcela jistě nemohly rozvíjet tak harmonicky. Nesmíme zapomínat, že rodiče a učitelé musí často vynalézavě a velmi neúnavně usilovat o odvrácení problematického průběhu vývoje. Zvláštní přístup k těmto dětem spočívá zejména v krajně obezřetném pedagogickém nastavení jejich rodičů. V případě Marka bylo nutné zasáhnout i v oblasti školy, aby jeho sociální vývoj a budování sebedůvěry probíhaly pozitivně. Opětovné vyšetření v březnu 1987 ukázalo, že vysoká zůstala nejen úroveň jeho intelektového výkonu, ale že především získal přirozenou jistotu a jeho sociální chování je příjemné a decentní. Toto zjištění je důležité proto, že Mark ve svých osmi a půl letech (nyní je mu dvanáct) sklouzával do role outsidera.

Josefův vývoj probíhal úplně jinak. V mateřské škole ho považovali za hloupého a těžko vychovatelného, dokonce za mentálně postiženého. Nastoupil do školy pro děti s výchovnými problémy. Tam se ale brzy ukázalo, že chlapec je velmi lačný se učit a nezvykle rychle chápe. Rodiče absolutně netušili, jak mají s takovým dítětem zacházet, a vícekrát potřebovali pomoc odborníků.

Josefa jsme testovali, když mu bylo 10 let a 8 měsíců. V testu HAWIK-R dosáhl IQ 130. Intelektový profil vykazoval neobvyklé výkyvy (nejnižší hodnota 6, nejvyšší 18 na škále od 0 do 20). V čase tohoto vyšetření chodil už dva roky do malotřídní vesnické školy. Na této škole se uklidnil a vykazoval výkony, jaké u něj předtím nebyly pozorovány. Teprve tady našli správný přístup k tomuto chlapci. Stal se z něj oblíbený spolužák, ale jen díky tomu, že se o to plně zasadili učitelé školy, kteří částečně kompenzovali, co bylo doma zanedbáno. Pro rodiče byla výchova dítěte příliš vysilující.

V případě Josefa to bylo nasazení všech učitelů, které zahájilo a stabilizovalo jeho příznivý vývoj. Ředitel školy mi vyprávěl, že výchovné postupy pravidelně konzultovali

s Josefem a navštěvovali jeho rodiče. Protože výuka na této škole byla velmi individualizovaná, zvláštních diferenčních opatření pro Josefa již nebylo zapotřebí. Jeho velká lačnost po učení byla uspokojena tím, že v rámci projektů mohl pracovat v oblastech, které ho zajímají. Věděl třeba docela hodně o letech do vesmíru; na základě udaných vzdáleností vesmírných letů vypočítal například spotřebované pohonné hmoty, nebo spočítal, kolik kerosinu potřebuje letadlo, aby obletělo Zemi.

S ohledem na uvedené čtyři případy bychom chtěli spolu s Urbanem (1987) zdůraznit: „Mimořádně nadané děti vyžadují extrémní množství pozornosti a péče, a to jak vzhledem k jejich kognitivním, tak i emocionálním potřebám.“ Mimořádně nadané dítě se může harmonicky rozvíjet tam, kde rodiče a učitelé vycházejí vstříc jeho potřebám.

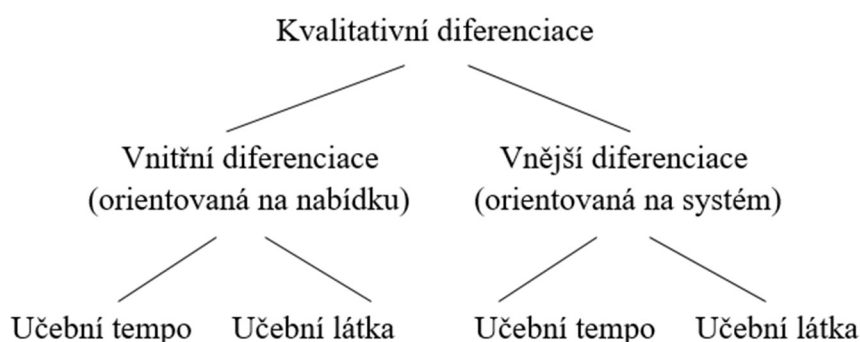
Diferenciace

Jen ve dvou zmíněných případech byla ve škole zavedena diferenční opatření: u Marka a Josefa. V době, kdy navštěvoval školu Jost, by byl jakýkoli pokus v tomto směru pokládán za nepovolený. Dostatečnou kompenzací mu poskytly mnohostranné a rodiči mocně podporované volnočasové zájmy. V případě Ily nebyly akcelerace učebního tempa a nabídka náročnější učební látky nutné, protože chodila do venkovské malotřídky, kde si mohla určovat vlastní učební tempo a zpracovávat náročnější látku určenou vyšším ročníkům. Krom toho měla mimo školu časově náročný program, který vyžadoval velké množství energie. U Marka se mnohokrát uvažovalo o přeskočení ročníku, naposledy o jeho časnějším přechodu na gymnázium. Taková akcelerace se ale ukázala jako nežádoucí vzhledem k jeho celkovému sociálně-emocionálnímu vývoji a malému vzrůstu. Rozhovor s učitelem zajistil náročnější a širší výukovou nabídku. Mark sice zůstal ve své třídě, avšak tři dny v týdnu chodil spolu s dobrými staršími žáky na vyučování matematiky a jazyků. Krom toho pracoval na svém hudebním projektu o Mozartovi, který vyvrcholil na dni otevřených dveří; tam zorganizoval a z velké části sám vytvořil Mozartův večer.

Tyto příklady ukazují, že diferenční opatření jsou spíše střížena na míru, než aby se jednalo o konfekční nabídku. Přesto je nezbytné projednat obecné diferenční kroky, protože umožní cílenou podporu a adekvátní způsoby uspokojení vzdělávacích potřeb mimořádně nadaných dětí.

V americké literatuře jsou podpůrné programy pro mimořádně nadané shrnuty pod pojmem Kvalitativní diferenciaci. Programy mohou být orientovány systémově a /nebo nabídkově. Potom se mluví o vnější, resp. vnitřní diferenciaci. Diferenciace se může vztahovat k učebnímu tempu a k učební látce. Schematicky znázorněno to vypadá následovně (viz obr. 2 a také podrobnější příspěvek B. Fegera v tomto čísle Psychologie im Erziehung und Unterricht).

Uszkurat (1986) navrhuje sdružit mimořádně nadané do „ohraničených heterogenních skupin“ a v této souvislosti rozebírá následující vnější podpůrná opatření: 1) paralelní třídy pro mimořádně nadané žáky a 2) „rychlíkové“ třídy. Další možnosti podpory, spíše v rámci vnitřní diferenciaci, vidí: 3) v přeskokování ročníků a 4) ve vytváření pracovních spolků se zvláštními nároky (s. 10).



Obr. 2 : Schematické znázornění podpůrných programů pro mimořádně nadané na základě kvalitativní diferenciaci

Ve zprávě o situaci mimořádně nadaných ve Spolkové republice Německo, kterou publikovali Weinert a Wagner (1986), je příležitostná vnější diferenciaci hodnocena pozitivně (s. 32), avšak pro základní školy je striktně zamítnuta a vnitřní diferenciaci je schválena jen váhavě. Argumenty jsou odvozeny ze Vzdělávacího nařízení pro základní školy, které káže zprostředkovat základní znalosti a dovednosti jednotně všem žákům ve společném vzdělávacím procesu (str. 30 a násl.). Dle mého soudu se tomuto nařízení nemá rozumět tímto způsobem, jelikož to porušuje princip spravedlnosti – nic není tak nespravedlivé, jako stejné nakládání s nestejnými (srov. také s. 216 ve zmíněném

nařízení). Krom toho takováto interpretace vzdělávacího nařízení není v souladu s pedagogickým nařízením školy, které mimo jiné spočívá v tom „podporovat všechny žáky tak, aby to co nejlépe odpovídalo jejich sklonům, schopnostem a výkonnostní úrovni“ (s. 216).

Vzdělávací nařízení pro základní školy neutrpí, když budou mimořádně nadaní již na základní škole konfrontováni s náročnou učební nabídkou, jejímž cílem bude obsáhlé všeobecné vzdělání. V tomto ohledu jsou například v Izraeli ověřeny tyto vyučovací cíle:

- 1) rozvoj schopností myšlení,
- 2) kreativní řešení problémů,
- 3) výchova k sociální odpovědnosti.

Na základní škole je možné vykonávat preventivní práci s podvýkonnými nadanými dětmi. Právě tady se dítě často setká s rozhodujícími negativními zážitky, které mohou trvale poškodit jeho sebepojetí. Tento fakt prokázalo právě uzavřené šetření 772 nizozemských žáků (394 děvčat; 378 chlapců) ve věku 12 až 15 let (van Boxtel Roelofs, 1987). V tomto výzkumu šlo o vytvoření nástroje k zachycení mimořádně nadaných žáků. Asi tři procenta (21 žáků) se ukázala jako mimořádně nadaná ve smyslu vysokých výkonů. Další tři procenta (27 žáků) měla stejně vysoké hodnoty z hlediska intelektových schopností, ale žáci se projevovali jako podvýkonní (underachiever). Akademický sebeobraz naposledy zmiňované skupiny byl hluboce negativní, škola pro ně představovala běh přes překážky, které byly téměř nepřekonatelné.

Vedle doporučení vhodných identifikačních postupů mohla být z této reprezentativní studie na deseti školách odvozena také následující opatření:

- 1) Pro mimořádně nadané, kteří podávají dobré výkony, mají být zřízeny podpůrné programy založené na vzájemné dohodě žáků, učitelů a rodičů.
- 2) Pro podvýkonné je za nezbytnou považována podrobná individuální diagnostika a poradenství určené žákům, rodičům a učitelům.

Všechny podpůrné programy, ať orientované na nabídku nebo systém, ať individuální nebo skupinové, předpokládají dobrou spolupráci všech zúčastněných. V oblasti výzkumu mimořádně nadaných se nesmíme spokojit s věcným výzkumem, tzn. zastavit se u kvantitativních a kvalitativních zjištění. Proto se Office of Talent Identification and

Development (OTID) na univerzitě Johna Hopkinse v Baltimoru, kde je již od roku 1972 realizován dlouhodobý výzkum a podpora nadaných, ve své práci zaměřuje na tři D:

- Discovery,
- Description,
- Development.⁶

První kolo identifikace probíhá pomocí testů. Vyhledávání nadaných se pak může zaměřit na nejlepších 10 nebo 15 procent; dotyčná kvóta závisí na stanoveném cíli. U cílové skupiny, pro kterou byly připraveny (nebo by se měly připravovat) podpůrné programy, se potom individuálními postupy zkoumají intelektové schopnosti, zájmy, osobnostní charakteristiky a faktory prostředí.

Takto získané výsledky a jejich zhodnocení tvoří základnu pro individuálně nastavený podpůrný program. Ten může představovat akceleraci učebního tempa nebo prohloubení a obohacení učební látky, nebo obojí. Tyto programy budou vzhledem k individuálnímu sestavení označovány velmi trefným švédským pojmem „smorgasbord“⁷.

Zmíněná tři D snad můžeme v němčině nahradit třemi F, a to:

- Finden,
- Feststellen,
- Fördern.⁸

Vyhledávání mimořádně nadaných musíme začít hrubším výběrem. Pak se určí, jaké schopnosti takto identifikované děti mají a jak na ně reaguje sociální prostředí (škola, rodina), krátce: struktura osobnosti a sociálně-emocionální situace musí být zjišťovány komplexně. Na základě těchto nálezů je pak třeba nastavit podpůrné programy (podrobně srov. Hany, 1987; Heller, 1986 a 1987). Zní to náročně a předpokládá to flexibilní organizaci školy. Vyžaduje to také vyčlenění finančních prostředků. Nicméně odhalení a podpora talentů v přítomnosti znamenají zisk pro budoucnost a především to, že všechny děti a mladiství budou moci rozvíjet své předpoklady a danosti.

Rád bych skončil slovy dvou předních psychologů, kteří odkryli dosavadní mezeru v našem vzdělávacím závazku. Stern v roce 1916 řekl: „Je s podivem, že společnost dosud

⁶ Odhalení, Popsání, Rozvíjení (pozn. překl.)

⁷ Stůl s obloženými chlebíčky (pozn. překl.)

⁸ Objevovat, Vymezit, Podporovat (pozn. překl.)

považovala za nezbytné důkladně psychologicky diagnostikovat pouze problémové děti, ale ty nadějně ne!“ (s. 114). A renomovaný americký badatel v oblasti vzdělávání Benjamin Bloom (1985) říká: „We believe that societies that emphasize only minimal standards of competence are likely to produce only minimal levels of competence and talent“⁹ (s. 18).

Přeložili: Hana Janoušková a Vladimír Dočkal

Literatura

Bloom, B. S. (Ed.) (1985), *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.

Boxtel, H. von & Roelofs, J. (1987). De hordenloop van de begaafde onderpresteerder. *Didaktief*. 17. Nr. 3, 10–13.

Hany, E. A. (1987). *Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schüler*. Diss., Universität München.

Heller, K. A. (1986). Psychologische Probleme der Hochbegabungsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 18, s. 335–361.

Heller, K. A. (1987). Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik von Hochbegabung. In F. E. Weinert & H. Wagner (Hrsg.), *Die Förderung Hochbegabter in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 106–120). Bad Honnef: Bock.

Mönks, F. J. (1975). *Inleiding tot de ontwikkelingspsychologie*. Einführung in die Entwicklungspsychologie, Eigene Ausgabe Universität Nijmegen.

Mönks, F. J. & Knoers, A. M. P. (1975). *Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Mönks, F. J. (1985). Hoogbegaafden: een situatieschets. F. J. Mönks & P. Span (Hrsg.). *Hoogbegaafden in de samenleving*. (S. 17–32). Nijmegen: Dekker & van de Vegt.

Renzulli, J. S. (1987). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 160–184.

⁹ „Jsme přesvědčeni, že společnosti, které zdůrazňují jen minimální standardy kompetence, vytvoří pravděpodobně jen minimální úroveň kompetence a talentu“ (pozn. překl.)

Renzulli, J. S., Reis, . . & Smith, L. (1981). The revolving door identification model, Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press.

Stern, W. (1916). Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In P. Petersen (Hrsg.) Die Aufstieg der Begabten (S. 105– 120). Leipzig: Teubner.

Thomae, H. (1985). Dynamik des menschlichen Handelns. Bonn: Bouvier.

Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. American Psychologist, 9, 221–230.

Urban, K. K. (1987). Verhaltensauffälligkeiten und besondere Begabung. (Vortrag in Goslar) – erscheint in der Zeitschrift für Heilpädagogik, 38, Beiheft 6 (1987).

Uszkurat, B. (1986). Fördermöglichkeiten für Hochbegabte in Regelschulen der Bundesrepublik Deutschland. Labyrinth, 9, Br. 21, Sonderausgabe (Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e. V.).

Weinert, F. E. & Wagner, H. (Hrsg.) (1986). Die Förderung Hochbegabter in der Bundesrepublik Deutschland: Probleme, Positionen, Perspektiven. Bonn: Verein für „Bildung und Begabung e. V.“ – Publiziert (1987). Bad Honnef: Bock.

Prof. Dr. Franz J. Mönks

Katholieke Universiteit

Psychologisch Laboratorium

Postbus 9104

6500 HE Nijmegen / Nederlande