

JIŘÍ MUDRÁK

Nadané děti a jejich rozvoj

PEDAGOGIKA



GRADA®

Tuto knihu věnuji svým rodičům, Katce a Kubíkovi.

JIŘÍ MUDRÁK

Nadané děti a jejich rozvoj

PEDAGOGIKA



GRADA®

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude *trestně stíháno*.

Monografie byla napsána s podporou grantu Grantové agentury ČR číslo P407/11/P512 a Programu rozvoje vědního oboru UK FTVS č. 39.

Mgr. Jiří Mudrák, Ph.D.

NADANÉ DĚTI A JEJICH ROZVOJ

TIRÁŽ TIŠTĚNÉ PUBLIKACE:

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 5749. publikaci

Recenzovaly:

doc. PhDr. Lenka Hříbková, CSc.
doc. PhDr. Šárka Portešová, Ph.D.

Odpovědný redaktor Mgr. Martin Hrdina, Ph.D.
Sazba a zlom Milan Vokál
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 176
Vydání 1., 2015

Vytiskla Tiskárna PROTISK, s.r.o., České Budějovice

© Grada Publishing, a.s., 2015
Cover Photo © allphoto.cz

ISBN 978-80-247- 5089-7

ELEKTRONICKÉ PUBLIKACE:

ISBN 978-80-247-9639-0 (ve formátu PDF)
ISBN 978-80-247-9640-6 (ve formátu EPUB)

Obsah

Úvod	6
1. Nadání a nadané děti jako konstrukt	9
2. Nadání jako systém	19
2.1 Co víme o podstatě nadání: od schopností k akčním repertoárům	25
2.2 Stávání se nadaným: příprava jako rozvoj potenciálu	36
2.3 Motivace a rozvoj lidského potenciálu	50
2.4 Sociální faktory ohrožující úspěšný rozvoj nadání	62
3. Psychologické konstrukce lidského potenciálu	74
3.1 Nadání jako „nature“: konstrukce nadání jako vrozeného osobnostního rysu	77
3.2 Nadání jako „nurture“: příprava a motivace jako hlavní determinanty nadání	84
3.3 Tři psychologické konstrukce lidského potenciálu	94
4. Příběhy nadání: nadání jako zkušenost	98
4.1 Problematické rodičovské konstrukce nadání	101
4.2 Nadané děti v dospělosti a jejich motivace	116
4.3 Co chtějí motivované děti od svého vzdělávání?	135
Závěr	146
Literatura	150
Summary	167
Rejstřík	169

Úvod

Lidé úspěšní ve svých profesích představují ideál, k němuž vzhlížejí děti, jejich rodiče, vyučující i celý vzdělávací systém. Vynikající výsledky těchto lidí bývají často vysvětlovány tím, že „jsou nadaní“. Tím je obvykle myšleno, že disponují mimořádnou úrovní schopností, která už od dětství předurčuje jejich úspěšnou studijní a profesní dráhu. Na druhé straně však i ti, kdo v dětství projevovali mimořádný potenciál, jej často neproměňují v odpovídající výsledky v dospělosti (Terman, Oden, 1959) a lidé, kteří nebyli považováni v dětství za nadané, se stávají vůdčími postavami svých disciplín (Bloom, 1985). O tom, zda se dětské nadání uplatní odpovídajícím způsobem v dospělosti, rozhoduje mnoho vlivů. Cílem této monografie je představit rámec, který by umožnil lépe porozumět tomu, jak interakce mezi dítětem a jeho okolím ovlivňuje, ať již negativně, či pozitivně, průběh rozvoje dětského potenciálu a jeho uplatnění v dospělosti.

Nadání bývá považováno za stabilní rys osobnosti, který je možno objektivně zjišťovat a jehož úroveň předurčuje budoucí profesní a studijní výsledky.¹ Tento koncept nadání se uplatňuje také v českém vzdělávacím prostředí: jsou jím ovlivňovány politiky škol a dalších vzdělávacích institucí, podílí se na výchovných a vzdělávacích postupech uplatňovaných rodiči a vyučujícími, a také utváří to, jak o sobě uvažují samy děti. Kniha analyzuje limity tohoto pohledu na nadání a přichází s širším rámcem založeným na současných výzkumech různých aspektů rozvoje lidského potenciálu. Spíše než jako k osobnostní charakteristice k nadání přistupuje jako k výsledku interakcí mezi dětmi a jejich rodinným a vzdělávacím prostředím, které ovlivňují jejich aktuální výsledky, individuální motivaci a průběh přípravy.

¹ Domnívám se, že s takovýmto úzkým pohledem na nadání se stále můžeme setkat mezi laiky, ale i některými odborníky, přestože v českém kontextu vyšly odborné publikace, které představují komplexní pohled na nadání a podrobně popisují historický vývoj různých přístupů k němu (např. Dočkal, 2005; Hříbková, 2009; Portešová, 2009).

V knize tedy usiluji o to, představit nadání jako jev, který je vytvářen či narušován ve vztahu dítěte s druhými lidmi. Přínejmenším stejně důležitou roli jako individuální potenciál tak hraje to, jak je tento potenciál vnímán okolím dětí i dětmi samotnými a jak je na tomto základě rozvíjen. V knize chci také zdůraznit relativitu nadání. Nadání je koncept, který by měl především sloužit k identifikaci žáků a studentů, jejichž vzdělávací potřeby nejsou v jejich aktuálních podmínkách optimálně uspokojovány. Spolu s Josephem Renzullim (2012) bych tak chtěl vyjádřit přesvědčení, že by do této kategorie mělo být řazeno mnohem více dětí, než je tomu doposud. Domnívám se, že základním kritériem nadání by mělo být to, jak jsou aktuálně naplňovány možnosti rozvoje daného dítěte, spíše než hodnocení nadání na základě „objektivních“ metod, jako jsou například stále často používané testy inteligence. Když tedy v knize mluvím o nadání či potenciálu, tak tím myslím předpoklady dítěte k budoucím výkonům v nejširším smyslu, které je možno definovat jako „komplex schopností a motivačních, sociálních, kulturních, sociopolitických a jiných faktorů“ (Borland, 2005, s. 1). Při použití pojmu „nadané dítě“, „nadaný student“ a podobně především odkazuji na to, že je daný člověk považován za „slibného“ v jeho sociálním kontextu, spíše než na jeho latentní potenciál.

Kniha se skládá ze tří částí se zastřešujícími názvy „Nadání jako konstrukt“, „Nadání jako systém“ a „Nadání jako zkušenost“. V části „Nadání jako konstrukt“ (kapitoly 1 a 3) představuji nadání jako „vynález“ pedagogické psychologie. Na základě analýzy různých pohledů na nadání a jeho rozvoj ukazují, jak různá vymezení nadání či lidského potenciálu mohou utvářet politiku vzdělávacích institucí, výchovné a vzdělávací praktiky rodičů a učitelů či postoje dětí samotných, a tím i vývoj těchto dětí. Část „Nadání jako systém“ (kapitola 2) předkládá syntézu současného výzkumu v oblasti rozvoje lidského potenciálu. Nadané děti zde vystupují jako součást sociálního systému, v jehož rámci jsou utvářeny jejich schopnosti, motivace a příprava, a tím je determinován celkový průběh jejich rozvoje. Část „Nadání jako zkušenost“ (kapitola 4) je založena na případových studiích nadaných jedinců, které ilustrují subjektivní perspektivu těchto lidí v různých aspektech jejich vývoje. Na konkrétních příkladech zde dokládám, jak interakce mezi nadaným dítětem a jeho sociálním okolím přímo ovlivňuje jeho motivaci, přípravu, a tím i celkový průběh jeho rozvoje.

V knize usiluji především o zachycení obecnějších vývojových procesů, které překračují hranice jednotlivých oborů a jsou aplikovatelné na různé oblasti nadání. K problematice nadání a rozvoje lidského potenciálu tak přistupuji z širší perspektivy, než je běžné. Zároveň však chci komplexnost současného pedagogicko-psychologického výzkumu prezentovat ve srozumitelném a jednotném rámci, který by umožňoval uplatnit představené poznatky při rozvoji potenciálu všech dětí, nejen těch, které obvykle spadají do kategorie „nadané“.

1. Nadání a nadané děti jako konstrukt

Konstrukt nadání a „nature-nurture“ debata

O nadání se obvykle uvažuje jako o něčem reálném – jako o stabilním osobnostním rysu předurčujícím výsledky, kterých děti mohou dosáhnout. V současné době existuje mnoho přístupů, jež usilují o popis a vysvětlení vývoje výjimečných jedinců prostřednictvím různých koncepcí nadání. Některé se opírají o studie intelektově nadaných dětí v běžné školní populaci (např. Renzulli, 1986, 2005; Mönks, Mason, 1993), jiné vychází z výzkumů vývoje tzv. záračných dětí (Morelock, Feldman, 1993, 2003) či vývoje významných jedinců lidské historie (Simonton, 2003). Také jejich cíle jsou do jisté míry odlišné – od snahy vytvořit teorii, která by byla užitečná pro praktickou činnost v prostředí školy (Renzulli, 2005), až po komplexní modely pokoušející se definovat obecné principy vývoje mimořádného lidského potenciálu (Simonton, 1999). I když tyto přístupy obvykle zdůrazňují interakční a multifaktoriální povahu nadání, současně kladou důraz na schopnosti jako relativně stabilní předpoklady k dané činnosti. Různé koncepce nadání byly v českém kontextu podrobně představeny v celé řadě publikací (např. Dočkal, 2005; Hříbková, 2009; Portešová, 2011), proto se jimi zde nebudu podrobněji zabývat. Za všechny uvádím definici Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, aktuálně používanou v českém školství, která mimořádně nadaného žáka vymezuje jako „jedince, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech“ (Vyhláška MŠMT ČR 73/2005).

Jenom zřídka je věnována pozornost tomu, že modely nadání sice popisují reálný jev (tj. to, že někteří studenti a studentky projevují svůj potenciál výrazněji než jiní), ale současně reprezentují pedagogicko-psychologickou konstrukci, která nabízí pouze jeden z možných pohledů na to, co je podstatou lidského potenciálu k učení. Hlavním tématem polarizujícím různé pohledy na nadání či lidský potenciál obecně je především to, zda je nadání převážně důsledkem výchovy a vlivů prostředí, či zda je determinováno spíše vrozenými faktory – jinak řečeno zda je nadání něco, „co lze vytvořit“, či zda nadání dítě „buď má, nebo nemá“. Diskuse, která v psychologii na toto téma probíhá, bývá označována jako „nature-nurture debata“. Důraz na ten který pól v rámci debaty přitom souvisí s tím, jaký způsob rozvoje nadání je považován za nejvhodnější. Například předpoklad, že nadání představuje stabilní rys (tj. je spíše důsledkem vrozených faktorů či „nature“), je užíván jako argument pro rozdělování studujících podle zjištěné úrovně nadání, obvykle na základě testů inteligence (např. Gagné, 2004). Naopak předpoklad, že nadání je spíše důsledkem výchovy a vzdělávání (tj. „nurture“), klade důraz na stejný přístup ke vzdělávání pro všechny a používání testů schopností u dětí považuje za diskriminující (Ericsson, Roring, Nandagopal, 2007).

V sociálních vědách bývají takovéto různé pohledy na určitý jev označovány jako „diskurz“. Jedná se o sdílené významové celky reprezentované především v jazyce, jež představují různá vysvětlení podobných jevů a vedou k různým sociálním praktikám (Fairclough, 2001). Prostřednictvím diskurzů je vysvětlována povaha skutečnosti a také konstituováno to, co je považováno za možné či správné, tj. jaká by skutečnost mohla nebo měla být (Zábrodská, 2009, 2010). Vědění produkované vědou (v případě nadání především psychologii a pedagogikou) představuje důležitý zdroj podléhající se na formování různých diskurzů, včetně diskurzu nadání. V této kapitole se budu zamýšlet nad tím, jak pedagogika a psychologie vytváří různé diskurzy nadání a jaké mohou mít tyto různé pohledy na nadání dopad na průběh rozvoje nadaných dětí.

Nadané dítě: zosobněná vzornost, nebo dítě s problémy?

To, jak je pojem „nadání“ vymezený a jakým způsobem je používán, může mít dopad na vzdělávání mnoha dětí, ať už do kategorie „nadaný/á“ spadají, či ne. Pro přiblížení toho, jak je pohled na nadané dítě zastoupen v běžném diskurzu, zkuste provést následující experiment. Zadejte do vyhledávače obrázků Google slova „nadané dítě“. Na základě představených obrázků se pokuste popsat, jak vypadá „typické nadané dítě“. Je pravděpodobné, že zobrazené děti mají některé z následujících charakteristik: nosí brýle, čtou, hlásí se, hrají na hudební nástroj, pracují na počítači nebo s mikroskopem, stojí před tabulí plnou vzorečků (často obsahující rovnici $E = mc^2$). Téměř všechny zobrazené děti jsou roztomilé a/nebo zamyšlené. Většina z nich má také světlé vlasy a modré oči (viz obrázek 1).



Obr. 1 Obraz nadaného dítěte v populárním diskurzu

Tento experiment ukazuje, jak je nadané dítě zobrazováno v populárním diskurzu reprezentovaném publikacemi věnujícími se nadaným dětem. Slovy Leslie Margolinové (Margolin, 1993) můžeme takovýto pohled na nadané dítě označit jako „zosobněnou vzornost“ (*goodness personified*) čili jakýsi nedostižný ideál vzdělávacího systému. Problematickým aspektem tohoto zobrazení je, že mu naprostá většina studentů a studentek neodpovídá. A to ani těch, kteří mají potenciál pro dosažení vynikajících studijních a profesních výsledků a lze je bez problémů označit jako nadané.

Uvedené zobrazení nadaného dítěte zřejmě nejlépe odpovídá tomu, co Betts a Neihart (1988) označují jako „úspěšní nadaní“. Podle autorů tvoří tyto děti až 90 % žáků a studentů, kteří jsou identifikováni jako nadaní v kontextu školy. Hlavní charakteristikou „úspěšných nadaných“ je, že „si osvojili systém. Tyto děti porozuměly tomu, co je oceňováno doma a ve škole, a začaly projevovaly očekávané chování.“ (Betts, Neihart, 1988, s. 249) Většina nadaných dětí však podle těchto autorů spadá do některého z jiných typů, u kterých je jejich potenciál mnohem méně výrazný a hůře identifikovatelný.

Obvykle bývají také uváděny seznamy vlastností nadaných dětí, které mají sloužit jako vodítko pro jejich identifikaci. Tyto seznamy jsou dostupné v publikacích pro rodiče i učitele a obsahují celou řadu charakteristik jako bohatá slovní zásoba, dobrá paměť, vysoká pozornost, zvědavost, vyspělý verbální projev, mnoho zájmů, smysl pro humor, kreativita, časné čtenářství (viz např. Národní ústav pro vzdělávání, 2014). Zároveň však nejsou k dispozici metody, jak tyto vlastnosti objektivně zjišťovat, a jejich zhodnocení zůstává převážně na subjektivním odhadu rodičů či vyučujících. V českém kontextu je používána celá řada metod pro zjišťování různých osobnostních charakteristik souvisejících s nadáním. Kromě testů inteligence je doporučováno zabývat se také motivací a zájmy, učebními a kognitivními styly žáka, školními výkony, rodinnou a osobní anamnézou a podobně (viz IPPP, 2012; Národní ústav pro vzdělávání, 2011). Domnívám se však, že hlavní důraz při identifikaci nadání je kladen právě na různé varianty testů inteligence a schopností. Predikční validita (tj. schopnost předpovídat dlouhodobý průběh vývoje), zvláště při testování v dětství, je však u těchto testů dosti omezená (Neisser a kol., 1996). Také chybí jasná kritéria, na základě kterých by bylo možno říci, zda zjištěná úroveň spadá do oblasti nadání. Rozhodnutí o tom, zda dítě je, či není nadané, je prováděno do značné míry arbitrárně a různí autoři odhadují různé, často velmi odlišné zastoupení nadaných dětí v populaci (Borland, 2005). I zde jsou tedy spíše recitovány charakteristiky ideální „zosobněné vzornosti“, které však poskytují jen málo skutečně využitelných informací o tom, jak reálné nadané děti identifikovat, a především jak je rozvíjet.

V protikladu ke konstrukci nadaného dítěte jako „zosobněné vzornosti“ jsou nadané děti také často zobrazovány jako „děti s problémy“. V tomto

rámci jsou jako součást nadání zmiňovány problematické osobnostní rysy či nízká úroveň sociálních dovedností – vlastnosti jako odmítání autorit, vzdor, nervozita, frustrace, denní snění, neschopnost podřídit se, perfekcionismus či problémy v kolektivu vrstevníků (viz www.talentovani.cz, 2014). Výše zmiňovaní autoři Betts a Neihart (1988) zmiňují ve své typologii šest typů nadaných dětí, z nichž pouze v jednom („autonomní nadané dítě“) je dítě popisováno bez potenciálních problémů, autoři však současně zdůrazňují, že „jenom velmi málo nadaných dětí se v časném věku projevuje tímto způsobem“ (Betts, Neihart, 1988, s. 252). Ostatní typy spojují s různými riziky – u „úspěšných nadaných“ mluví o ztrátě kreativity a autonomie kvůli snaze o získávání ocenění, problémy „tvorivých nadaných“ vyplývají z nekompatibility s požadavky školy, někteří nadaní maskují své schopnosti kvůli přijetí vrstevníky, „odpadlé nadané“ charakterizuje vztek na systém, který neuspokojuje jejich požadavky, nadaní s dvojí výjimečností kromě nadání projevují poruchy učení či emoční nebo fyzické problémy.

Negativní charakteristiky, jimiž jsou nadané děti popisovány v běžném diskurzu, lze jednoduše ilustrovat prostřednictvím internetového vyhledávače Google.² Při zadání slov „nadané dítě“³ jsou jako nejčastěji používaná slovní spojení doporučována například: „nadané dítě s problémy“, „líné nadané dítě“ nebo „nadané dítě se nudí ve škole“. Další doporučená slova používaná ve spojení s pojmem „nadané dítě“ zahrnují například výrazy „úzkost“, „ADHD“, „problémy s chováním“, „snadno se rozpláče“, „deprese“, „přecitlivělost“, „selhávání ve škole“ či „hyperaktivita“. V protikladu k tomuto diskurzu „nadaného dítěte s problémy“ naznačuje současný výzkum na toto téma, že nadané děti obvykle nemívají problémy v sociální a emoční oblasti (Reis, Renzulli, 2004).

V podobném duchu jsou nadané děti zobrazovány také prostřednictvím celé řady odkazů v populární kultuře. Nadaní jedinci bývají představováni jako géniové disponující schopnostmi, které jsou pro běžné lidi nedosažitelné, jejich genialita však bývá vyvažována limity v jiných oblastech,

² Služba vyhledávání při zadávání určitého výrazu automaticky doplňuje doporučená slovní spojení, odrážející vyhledávací aktivity všech uživatelů a obsah na webových stránkách indexovaných Googlem.

³ Myšleno v anglické verzi, tj. „gifted child“.

například nepraktičností, nešikovností či neschopností navazovat vztahy s ostatními. Jako příklad lze uvést aktuální zpracování Sherlocka Holmesa televizí BBC či postavu Sheldona Coopera v komediálním seriálu *Teorie velkého třesku*. Sheldon Cooper disponuje v extrémní míře vlastnostmi připisovanými nadaným dětem: bylo mu zjištěno IQ 187, na univerzitu byl přijat v 11 letech a titul Ph.D. získal v 16 letech. Už od dětství také projevoval velkou tvořivost. Postavil například rentgen, kterým usmažil morče své sestry, či ozbrojeného robota za použití integrovaných obvodů vyrobených v dětské troubě. Současně jsou však do extrému dovedeny jeho negativní vlastnosti jako sebestřednost, nedostatek empatie, neschopnost sociálních interakcí či posedlost komiksovými postavami.

Samozřejmě lze nalézt celou řadu skutečných významných představitelů různých oborů lidské činnosti, jejichž životní příběhy představují prototypické příklady, které se stávají součástí toho, jak je konstruováno nadání či nadané dítě. Například v příběhu golfisty Tigera Woodse (Woods, McDaniel, 1999) je jako klíčová zmiňována jeho netradiční výchova. Jeho otec, veterán z války ve Vietnamu, jej údajně začal na dráhu vrcholového sportovce připravovat od věku devíti měsíců, v 18 měsících již pravidelně trénoval na golfovém hřišti, ve čtyřech letech měl vlastního trenéra, v šesti letech se začal pod vedením svého otce účastnit golfových soutěží, aby se stal největším šampionem v historii golfu. První slovo Pabla Picassa bylo údajně „tužka“, na výtvarnou akademii byl přijat už ve 13 letech, a když jeho otec, také malíř, viděl jeho dětskou kresbu, tak se prý rozhodl skončit s vlastním malováním. Současně byl Picasso špatný student s kázeňskými problémy (podle pablopicasso.org). Terence Tao je geniální matematik, a co se vědeckých výsledků týče, skutečný ekvivalent výše zmíněného Sheldona Coopera. Základy matematiky se údajně naučil sám ve dvou letech, vysokoškolské kurzy matematiky navštěvoval v devíti letech, Ph.D. získal ve 20 letech, vysokoškolským profesorem se stal ve 24 letech a v současnosti je považován za jednoho z nejlepších matematiků (podle www.ucla.edu). Kytarista Sungha Jung může být bez obav označen jako „zázračné dítě“. Jeho videa na serveru YouTube, ve kterých ve věku devíti let interpretuje na profesionální úrovni známé skladby, získaly stovky milionů zhlédnutí. Komentář pod jednou ze skladeb trefně glosuje jeho výkon slovy „cokoliv děláte, nějaké asijské dítě to dělá lépe“. V současné době (ve věku patnácti

let) je profesionálním hudebníkem vystupujícím po celém světě (podle sunghajung.com).

Tyto reálné, ale extrémní případy nadaných dětí se také mohou podílet na utváření stereotypního pohledu na nadání. Jak ukazuje Daniel Kahneman (2011), lidé se ve svém uvažování a rozhodování řídí právě takovýmito zobecněnými prototypy a jen málo zohledňují pravděpodobnost jejich výskytu. Tyto a další podobné případy tak přispívají k tomu, že nadané děti bývají schematicky řazeny do několika uniformních kategorií či jsou jim připisovány některé vyhraněné charakteristiky. Výše zmíněné prototypy nadaných dětí tak zdůrazňují například nutnost extrémní výchovy pro dosažení vynikajících výsledků, spojují nadání s emočními či sociálními problémy či kladou důraz na projevy nadání v dětství jako nezbytný předpoklad pro úspěch v dospělosti.

Prototypy nadaných dětí pak mohou být používány rodiči či učiteli jako podklad pro rozhodování o výchově a vzdělávání konkrétních dětí (Mudrák, 2011). V podkapitole 4.1 jsou představeni někteří rodiče, kteří vnímali nadání svých dětí právě skrze takovéto schematické konstrukce nadaného dítěte. Na tomto základě viděli aktuální úspěch svých dětí jako nezbytnou podmínku pro jejich úspěch v dospělosti a směřovali na ně nepřiměřená očekávání, která se odrážela také v jejich výchově. Jedna matka například mluvila o „vrozeném nadání“ svého syna, které ho „nutí“ se samostatně vzdělávat, a považovala za svou povinnost rozvíjet toto nadání všemi možnými způsoby. Věnovala tak synovi neustálou pozornost a prakticky veškerý svůj čas a jeho stupňujícím se požadavkům nedávala žádné hranice. Trávila s ním dny v knihovnách a muzeích, poslouchala jeho přednášky, a dokonce byla ochotná psát písemné testy, kterými její syn ověřoval, zda dává pozor při jeho výkladu. Její syn později přenášel tyto způsoby získávání pozornosti ve škole na učitele a spolužáky, což vedlo k problémům ve školním kolektivu a selhávání ve studiu. Jiná matka naopak viděla svou roli podobně jako otec Tigera Woodse – toho ostatně zmiňovala jako příklad, kterým by se měl člověk ve výchově nadaných dětí řídit. Usilovala o co nejintenzivnější rozvoj svého syna, v důsledku čehož její syn ve věku 12 let navštěvoval 13 volnočasových aktivit, které vyplňovaly veškerý jeho volný čas. Matka dokonce odmítala chodit do práce, aby se mohla věnovat rozvoji svého syna, a to i přesto, že se nachá-

zela ve velmi problematické finanční situaci. Budoucí uplatnění nadání svého syna pak viděla jako možné řešení svých ekonomických potíží. Její nepřiměřená očekávání se odrážela na synově schopnosti zvládat neúspěch, kdy i drobné selhání u něj vyvolávalo nepřiměřenou úzkost a panické ataky (viz podkapitola 4.1).

Reálné dopady konstruktů nadání a nadaného dítěte

I když lze vymezení nadání považovat za konstrukci, výše uvedené příklady ukazují, že dopady této konstrukce jsou skutečné. Koncept nadání představuje myšlenkový nástroj, který utváří to, jak se k nadaným dětem chová jejich okolí, jak o sobě uvažují a jak se chovají ony samy, i jak se k jejich rozvoji staví vzdělávací instituce a jejich politika (Borland, 2005). To může v některých situacích ovlivňovat rozvoj studentů bez ohledu na jejich skutečný potenciál. Je proto důležité vymezit si tento myšlenkový nástroj tak, aby sloužil dobře, tj. aby pomáhal studentům a studentkám v jejich optimálním rozvoji, ne aby jim v něm bránil.

Celá řada psychologických studií ukazuje, že samotná představa nadání může ovlivňovat průběh rozvoje žáků a žákyň bez ohledu na jejich skutečný potenciál. Tento vliv je v mnoha ohledech pozitivní. Podle klasické studie Rosenthala a Jacobsonové *Pygmalion ve školní třídě* (Rosenthal, Jacobson, 1968) pouhé označení dítěte jako nadaného formuje pozitivní očekávání vyučujících, a tím přispívá k jeho úspěšnému rozvoji. Rosenthal a Jacobsonová ve svém experimentu nejdříve otestovali skupinu školních dětí prostřednictvím fiktivního „Harvardského testu zrychleného učení“. Následně vybrali náhodně některé z nich a podali o nich vyučujícím informaci, že byly na základě tohoto testu identifikovány jako „nadané“. Vybrané děti se přitom ve skutečnosti v průměru nijak nelišily od ostatních spolužáků. V průběhu následujícího roku Rosenthal a Jacobsonová pozorovali jejich vzdělávací progres. Výsledky experimentu byly překvapující. Zvláště u mladších dětí označených jako nadané došlo v průběhu školního roku skutečně k významnému zlepšení výsledků (včetně výsledků testů IQ)

ve srovnání s těmi, o kterých vyučující nedostali žádné specifické informace. Děti se skutečně staly inteligentnějšími jenom proto, že byly považovány za nadané svými vyučujícími. Vyučující se totiž k těmto dětem začali po obdržení informace o jejich „nadání“ chovat jinak než k ostatním: Dávali jim větší šanci se projevit, chovali se k nim přívětivěji, snažili se naučit je více probírané látky a dávali jim detailnější zpětnou vazbu, když udělaly chybu (Rosenthal, Jacobson, 1968).

Koncepce nadání však může být aplikována i způsobem, který může mít negativní dopad na rozvoj dětí. Dobře to ukazuje jev označovaný jako „hrozba stereotypu“. Ve vzdělávacím prostředí se často objevují stereotypní představy o tom, že jedna skupina je v některé oblasti „méně nadaná“ než jiná. Spencer, Steele a Quinn (1999) zjistili, že výsledky mužů a žen v matematice mohou být významně ovlivňovány stereotypní představou, že ženy jsou méně nadané na matematiku než muži. Ženy účastníci se jejich experimentu tak dosahovaly v obtížných úlohách signifikantně horších výsledků v situacích, kdy byly vystaveny při řešení matematických příkladů stereotypním očekáváním, například jim bylo před zahájením testu oznámeno, že test měří rozdíly v matematických schopnostech žen a mužů. Naopak v situacích, kdy testované osoby informaci evokující tento stereotyp nedostaly, byly výsledky mužů a žen shodné. Tento efekt se přitom projevoval pouze u obtížných úloh. Jeho dopady tak nemusí být tolik patrné v běžné školní výuce, ale mohou mít zásadní význam v situacích, kdy „o něco opravdu jde“.

Už drobná změna toho, na jaké aspekty nadání je kladen důraz ze strany rodičů či učitelů, může mít významný dopad na motivaci dětí a jejich výsledky. Psycholožka Carol Dwecková (Mueller, Dweck, 1998) zjistila, že když vyučující zdůrazňují při zpětné vazbě stabilní aspekty nadání, jako je inteligence,⁴ jejich studenti se v důsledku toho více srovnávají se svými spolužáky a při setkání s neúspěchem se snáze vzdávají a paradoxně se hodnotí jako málo inteligentní. Naopak pokud vyučující kladou důraz na proměnlivé aspekty rozvoje, jako je úsilí,⁵ jejich studenti se méně srovnávají

⁴ Příkladem může být pochvala: „Výborně! Ty jsi opravdu inteligentní!“

⁵ Například slovy: „Výborně! Ty ses opravdu snažil!“

s ostatními a vnímají neúspěch spíše jako výzvu, na základě které zvyšují své úsilí (Mueller, Dweck, 1998, blíže viz podkapitulu 2.3).

Reálné dopady objektivně nepodloženého označení dítěte za nadané ilustruje také tzv. efekt relativního věku (Musch, Grondin, 2001). V některých oborech (nejčastěji byl tento jev zkoumán ve sportu) jsou ve skupině lidí dosahujících nejlepších výsledků nejvíce zastoupeni lidé narození v prvních měsících roku. Naopak nejméně jsou v nejvýkonnějších skupinách zastoupeni lidé narození na konci roku. Zdá se tedy, že jedním z klíčových faktorů nadání může být **měsíc narození**. Tento jev není způsoben znamením zvěrokruhu, jak by mohlo někoho napadnout, ale spočívá v tom, že děti jsou obvykle rozdělovány do skupin podle školního či kalendářního roku jejich narození. V důsledku toho se děti narozené dříve v daném roce často jeví jako „nadanější“ v rámci dané skupiny. Ne však proto, že by měly objektivně lepší předpoklady, ale proto, že mají ve srovnání s dětmi narozenými na konci roku náskok ve vývoji téměř jeden rok. Na tom, zda se tento efekt projeví, se podílí celá řada faktorů, z nichž zřejmě nejvýznamnějším je přítomnost či nepřítomnost soutěže. Pokud je k dispozici pouze omezený počet míst ve výběrových skupinách (např. v reprezentačních týmech), tak se efekt relativního věku obvykle projeví, neboť dříve narozené děti mají vyšší šanci se do těchto týmů kvalifikovat. Naopak pokud intenzivní soutěž neprobíhá, tak se efekt relativního věku projevuje méně. V běžné škole mají děti možnost kompenzovat pozdější měsíc narození v pozdějších fázích vzdělávání, kdežto například v hokeji tuto možnost nemají, neboť jsou vyřazeny z týmu a nemohou se zde dále rozvíjet (Musch, Grondin, 2001). Některé studie ukazují, že pozdější měsíc narození představuje nevýhodu, kterou je však možno kompenzovat jinými výhodami. Například u vrcholových tenistů byl efekt relativního věku pozorován pouze u praváků – levorukost zřejmě poskytuje tenistům výhodu, která jim umožňuje kompenzovat jiné nevýhody, kupříkladu pozdější měsíc narození (Loffing a kol., 2010). Jak ukazují dále, tato kumulace výhod či nevýhod v průběhu vývoje může být jedním ze způsobů, jak vysvětlit úspěšný či neúspěšný rozvoj nadání.

2. Nadání jako systém

Nadané dítě jako součást sociálního systému

Když označíme dítě jako nadané, implikujeme tím, že se jedná o dítě jistým způsobem jedinečné. Děti identifikované jako nadané se ve srovnání s vrstevníky snadno učí, bývají motivované, tvořivé a dosahují vynikajících studijních výsledků. Potenciál, který tím demonstrují, přitom ovlivňuje jejich interakce s druhými lidmi, a tím utváří specifickým způsobem jejich vzdělávací zkušenost. V předchozí kapitole jsem analyzoval pohled na nadání, který klade důraz na nadání jako individuální osobnostní charakteristiku. Ukázal jsem, že takovéto označení dítěte jako nadaného má reálné dopady na průběh jeho rozvoje. Například pokud je dítě schopno se učit nové informace výrazně rychleji než jeho vrstevníci, utváří se tím nejen jeho znalosti, ale také to, jakým způsobem se připravuje, jak na něj pohlíží rodiče, vyučující, spolužáci, i jak vnímá samo sebe a své možnosti. Nadání tedy není pouze individuální rys, ale celá řada vzájemných interakcí mezi dítětem a jeho sociálním okolím – nejedná se tedy pouze o vlastnost jednotlivých dětí, ale celého sociálního systému, ve kterém se tyto děti nachází.

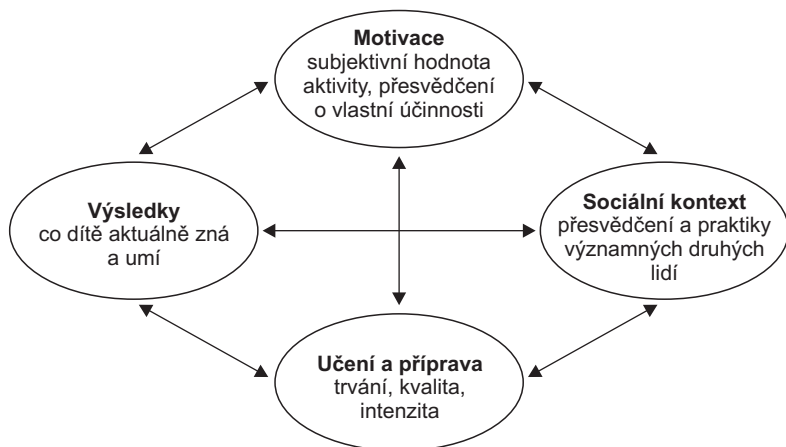
Systemická perspektiva nadání klade důraz především na vzájemnou provázanost mezi dítětem, projevy jeho nadání a reakcemi druhých lidí. Tento pohled je rozvíjen, ať již explicitně, či implicitně, celou řadou autorů, kteří popisují rozvoj nadání jako proces interakcí mezi různými charakteristikami nadaných dětí a jejich sociálním okolím (např. Papierno, Ceci, Makel, Williams, 2005; Ericsson, Roring, Nandagopal, 2007; Sternberg, 2001b). Ziegler a jeho spolupracovníci (Ziegler, 2005; Ziegler, Phillipson, 2012) zdůrazňují, že rozvoj dětského nadání v dospělé výkony je proces, který zdaleka není přímočarý; často se objevují značné rozdíly mezi dětským „příslibem“ a jeho dospělým uplatněním. Průběh tohoto vývoje se všemi jeho zákrutami a překážkami je podle těchto autorů možno nejlépe vysvětlit právě ze systemické perspektivy, tj. jako „souhru mezi jednajícím

jednotlivcem a prostředím, s nímž svým jednáním interaguje“ (Ziegler, Phillipson, 2012, s. 17).

Podle Zieglera a Phillipsona (2012) by měly být systémy, ve kterých rozvoj dětí probíhá, zvažovány ze tří perspektiv:

1. komponentové, tj. z hlediska toho, jaké vývojové proměnné jsou klíčové pro rozvoj dětí,
2. interakční, tj. jakým způsobem se jednotlivé komponenty vzájemně ovlivňují,
3. vývojové, tj. jak průběh těchto interakcí ovlivňuje úspěšný rozvoj potenciálu dětí.

V následujících kapitolách ukazují, že na nejobecnější úrovni bychom měli zvažovat čtyři kategorie faktorů (či „komponent“) utvářejících vývoj nadaných dětí a jejich vzájemné interakce: výsledky nadaných dětí, jejich motivaci, způsob, jakým probíhá jejich příprava, a sociální kontext, ve kterém se nacházejí (viz obrázek 2).



Obr. 2 Systemický model nadání

- **Výsledky nadaných dětí:** Obvykle je za hlavní součást nadání považována „nadprůměrná úroveň schopností“ (např. Gagné, 2004; Mönks, Mason, 1993; Renzulli, 2005) – tím je myšlen do značné míry neprojevový potenciál dítěte. Takovýto latentní potenciál je velmi obtížné objektivně odhadovat a rozhodující dopad na rozvoj dítěte mají jeho konkrétní projevy – tj. to, co dítě aktuálně zná a umí. Jsou to aktuální výsledky, které determinují přístup druhých lidí k dítěti, příležitosti, jež se mu nabízí, i jeho vlastní motivaci (Papierno, Ceci, Makel, Williams, 2005). V tomto duchu doporučují Ziegler a Phillipson používat pojem „akční repertoáry“ jako „to, co je nadané dítě aktuálně schopno zvládnout“ (Ziegler, Phillipson, 2012). Současně je však nutno zvažovat předchozí vývoj dítěte a podmínky, ve kterých probíhal, neboť, jak budu zmiňovat dále, děti se mohou jevit (či nejevit) jako nadané z různých důvodů.
- **Motivace nadaných dětí:** Ta je klíčovou proměnnou, determinující dlouhodobý průběh rozvoje nadaných dětí. Na obecné úrovni je vhodné zvažovat dvě kategorie motivačních proměnných: To, jestli se dítě chce věnovat dané činnosti (tj. jestli pro něj rozvoj v oblasti jeho nadání představuje hodnotu), ale také jestli „věří, že může v dané oblasti uspět“ (Elliot, Dweck, Covington, 2007). Podkapitola 4.2 se detailně věnuje utváření odpovědi na tyto dvě motivační otázky vzdělávací zkušeností dítěte, na níž se podílí jeho vlastní vnímání svého předchozího vývoje, svých výsledků i praktik druhých lidí.
- **Průběh přípravy nadaných dětí a učení:** V kontextu výzkumu nadání a nadaných dětí je tato proměnná paradoxně zvažována relativně málo. Při diskusi charakteristik přípravy vedoucí k optimálnímu vzdělávacímu rozvoji (viz podkapitulu 2.2) tedy vycházím především ze studií úspěšných dospělých, tzv. odborníků. Ty podrobně analyzují strukturu optimální přípravy vedoucí k dospělým vrcholným výsledkům i individuální a sociální faktory, jež takovouto přípravu umožňují a udržují.
- **Nejbližší sociální kontext:** Role významných druhých lidí, především rodičů a učitelů, v úspěšném rozvoji nadaných dětí je klíčová. Domnívám se, že je nutno zvažovat jak výchovné a vzdělávací praktiky druhých lidí, tak i individuální přesvědčení a sdílené diskurzy, na kterých jsou tyto praktiky založeny. V dalších kapitolách budu postupně