

ŠKOLNÍ SVĚT OČIMA MIMOŘÁDNĚ NADANÉHO ŽÁKA

David Macek

Výzkum vznikl za podpory MUNI/A/1137/2019 „Faktory ovlivňující identifikaci a rozvoj mimořádně nadaných žáků“.

Abstrakt:

Vzdělávání mimořádně nadaných žáků se v poslední době věnuje stále větší pozornost, zároveň ale existuje málo poznatků z praxe o tom, co samotní mimořádně nadaní žáci považují ve své školní docházce za důležité. Studie se věnuje zmapování subjektivně důležitých témat a zkušeností, které mají mimořádně nadaní žáci v České republice s docházkou do běžných základních škol. Výzkumu se zúčastnilo celkem pět respondentů, s nimiž byly vedeny polostrukturované rozhovory. Data byla zpracována pomocí metody Interpretativní fenomenologické analýzy. Jako významná se pro žáky ukázala témata autonomie, vrstevnických vztahů, individuálního přístupu k výuce, obohacování výuky, spravedlnosti a také racionálního přístupu ke zvládání obtíží ve studiu. Výsledky jsou dále diskutovány v kontextu zahraniční literatury, přínosu do praxe, implikací pro další výzkumná šetření a metodických limitů.

Klíčová slova: *Mimořádné nadání, nadaný žák, IPA, Interpretativní fenomenologická analýza, školní zkušenosti*

Abstract

The education of exceptionally gifted children has attracted a great deal of attention recently, but at the same time, there is still a dearth of information from educational practice on what gifted students themselves regard as important in their schooling. The present study deals with a mapping of subjectively important topics and experience of exceptionally gifted children with the attendance at common elementary schools. Altogether five students took part in the study, in which semi-structured interviews were carried out with them. Data were then processed by means of interpretative phenomenological analysis. Topics of autonomy, peer relations, individual approach to learning, curricular enrichment, justice and also of rational approach to coping with difficulties encountered during their learning emerged as important ones. The results are further discussed in the context of foreign literature and with regard to their practical benefits, implications for further research and limitations consequent upon used methodology.

Key words: *Exceptionally gifted, gifted child, IPA, Interpretative phenomenological analysis, school experience*

Mimořádně nadaný žák se v mnoha směrech odlišuje od běžného žáka a tato odlišnost se promítá jak v jeho akademickém, tak i osobním životě. Také pedagogové a další odborníci, kteří s nadanými žáky pracují, vnímají jejich jinakost jako typickou charakteristiku. Možnost, že se žáci cítí být jinými než ostatní, pochopitelně není vlastní pouze nadaným. Jejich odlišnost je však specifická a z hlediska schopností objektivně prokazatelná, zejména v oblasti kompetencí a kognitivních schopností, či v oblasti výkonové vzdělávací motivace. Vnímání vlastní odlišnosti na počátku školní docházky nemusí být žákům ještě tak nápadné, postupně se ale s věkem prohlubuje (Coleman, Micko a Cross, 2015).

Specifickým vzdělávacím potřebám mimořádně nadaných žáků se v českém prostředí v posledních letech věnuje zvýšená pozornost, přesto doposud existuje málo poznatků o tom, jak českou školní docházku vlastně vnímají samotní mimořádně nadaní žáci. Předpokladem je, že odlišnost žáků hraje při formování jejich zkušeností významnou roli. O specifických školních zkušenostech nadaných žáků se v zahraničním kontextu hovoří často (např. Chandler, 2013, VanTassel-Baska, 2013; Ziegler, Balestrini, Stoecker, 2018), v rámci populace mimořádně nadaných žáků v českých základních školách jde nicméně o jednu z prvních takto zaměřených studií.

Nejdříve je však nutné vyjasnit klíčové termíny, se kterými v celé stati pracujeme. Česká legislativa rozlišuje mezi nadaným a mimořádně nadaným žákem a dle Standardu komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání (2018) je mimořádně nadaný žák definován jako žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Předmětem naší studie jsou zkušenosti žáků mimořádně nadaných v oblasti kognitivních schopností. Zahraniční literatura zabývající se danou problematikou pojem mimořádného nadání obvykle nevymezuje a pracuje s obecným termínem nadaný žák (gifted child/student). Aby tedy nedocházelo k matení čtenáře, budeme v následujícím textu termín mimořádné nadání užívat výhradně v souvislosti se zkoumaným vzorkem respondentů, u nichž došlo k odborné diagnostice kognitivního nadání dle českých norem. V odkazech na zahraniční zdroje nicméně budeme užívat termín nadání.

Individuální (vzdělávací) potřeby

Střet světa nadaného žáka se školním prostředím může být náročným. Většina těchto žáků se do školy těší s vidinou dalšího prohlubování a rozšiřování znalostí. Hůře pak snášejí, že se ve svých dovednostech zprvu musejí „snížit“ na úroveň běžných vrstevníků a minimálně v prvních letech školy se učit to, co už dávno umí nebo znají. Nadšení tak poměrně záhy vystřídá rozčarování a zklamání. Nadaní žáci mohou vnímat školní prostředí jako nezajímavé, může jim vadit pomalý postup v rozvoji svých znalostí a dovedností a nízké nemotivující požadavky kantorů na výuku (Coleman, 2011). Z výzkumů vyplývá, že mezi faktory, které přispívají k tomu, že se tito studenti cítí adekvátně zainteresováni a studium je pro ně výzvou, jsou větší komplexnost učení a věnování se tématům více do hloubky, minimální opakování už zvládnutého učiva a zrychlení vzdělávání (akcelerace). Zároveň velkou roli hraje učitelova vlastní zainteresovanost do tématu a chuť informace žákům předávat (Little, 2012).

Specifikovat vzdělávací potřeby nadaných žáků však není snadné. Každé nadané dítě je jiné a na školní prostředí odlišně reaguje. Ziegler, Balestri a Stoegerová (2018) uvádějí, že dítě, které je v jednom vzdělávacím systému adekvátně rozvíjeno a spokojeno, může v jiném prostředí podávat podvýkon a být nespokojené. Ani dobré výchozí podmínky, resp. správná forma školního kurikula, která učiteli umožňuje individuální přístup k takovému žákovi, nemusí být dostačující (VanTassel-Baska et al., 2003). Podle Croftové (2003) jsou častým problémem zejména schopnosti a dovednosti učitelů učit nadané děti. Mnozí nedisponují dostatečnými pedagogickými dovednostmi nebo nemají kapacitu na to, aby tyto děti rozvíjeli v oblastech jejich talentu adekvátně náročnými a zajímavými podněty. Grossová (2002) ve své studii nadaných žáků zjistila, že učitelé často například neberou v potaz skutečnost, že tyto děti už při nástupu školní docházky umí číst nebo psát. Dotyčné děti pak na tuto skutečnost někdy reagovaly až tak, že začaly postupně ve škole číst nezřetelně, aby uměle srovnaly krok s dovednostmi vrstevníků. Pokud není učitelem na individuální potřeby nadaného žáka brán zřetel, může to podle Heluse (2004) mít dopad na jeho úspěšnost a školní výkony žáka mohou být časem, vzhledem k jeho skutečné míře nadání, silně poddimenzované.

Socio-emoční potřeby nadaných žáků

Nadaný žák se ve školním prostředí nerozvíjí jen po akademické stránce. Žitou zkušenost tvoří biopsychosociální celek školního prostředí. Při diskusi o rozvoji a podpoře talentu tedy nelze socio-emoční složku potřeb ignorovat nebo se jí zaobírat méně, než podporou dovedností akademických (Rinn, 2012). Studií týkajících se socio-emočního aspektu vývoje nadaných žáků existuje velké množství, nedospívají však k jednotným výsledkům a jejich závěry jsou často protichůdné (Coleman a Cross; 2000). Socio-emočním světem nadaných se zabýval už v prvních studiích nadaných žáků Terman (1926). Oproti tehdejšímu názoru, že nadání jedince je při fungování ve společnosti spíše překážkou, zjistil ve svých studiích naopak velmi dobrou sociální přizpůsobivost těchto žáků. Je nicméně zapotřebí doplnit, že Termanův výzkumný vzorek populace nadaných pocházel většinou z prostředí, v němž bylo nadání jedince jednak identifikováno a také podporováno jeho okolím (rodina, učitelé). V témže roce provedla výzkum sociálně emočního světa nadaných také Hollingworthová (1926). Ta identifikovala rozdíly v sociálně emoční oblasti mezi více a méně nadanými. Zatímco „pouze“ nadaní žáci byli v rámci společenských vztahů obecně dobře fungující a obratní, extrémně nadaní žáci v této oblasti selhávali. Pokud se nicméně extrémně nadaný žák dostal do skupiny žáků s podobnou mírou nadání, jakou měl on sám, jeho sociální izolace a neobratnost se výrazně zmírnila, až zcela vymizela.

Podle Petersona (2009) mají nadaní žáci stejné vývojové potřeby jako běžní vrstevníci, včetně touhy po socializaci, navazování vrstevnických vztahů, autonomie aj. Zároveň jsou nadaní žáci, stejně jako běžná populace, ohroženi negativními psychickými stavy jako je depresivita, sebevražednost nebo úzkostnost. Míra tohoto ohrožení se podle Neihartové (1999) od běžné populace neliší, avšak osobnostní charakteristiky spojené s nadáním mohou způsobit, že subjektivní sociálně emoční zkušenosti těchto žáků mohou být velmi specifické a odlišné od zkušeností běžné populace. Současné paradigma studia sociálně emočního světa nadaných se proto ubírá především dvěma směry – vytipováním unikátních rizik, které mohou pro nadané z hlediska socio-emočního vývoje z okolí vyvstávat (Neihart, Pfeiffer a Cross, 2015) a identifikací psychologických faktorů, které mohou rozvoj socio-emočních dovedností podpořit (Rinn, 2012).

Jak jsme již zmínili, nadaní žáci už od počátku školní docházky projevují odlišnou kvalitu a úroveň schopností. Tento rozdíl se může s věkem a pokračující školní docházkou

prohlubovat a žáci se pak mohou od svých spolužáků více a více po kognitivní stránce vzdalovat. Výzkumníci zabývající se socio-emočním vývojem nadaných žáků (Coleman a Cross, 2000; Rin a Majority, 2018) v tomto kontextu hovoří o tzv. asynchronním vývoji. Jde o situaci, kdy se intelektový vývoj osobnosti uskutečňuje mnohem rychleji než sociální, emocionální nebo fyzický vývoj. Zatímco je tedy vývoj kognitivních schopností u takového jedince na úrovni vyšší, než by odpovídalo chronologickému věku, ostatní aspekty osobnosti chronologickému věku odpovídají a jedinec má tedy i vývojové potřeby odpovídající tomuto období. Rozdíl je nezávislý na podmínkách okolí a může být příčinou toho, proč se nadaní žáci dostávají ve svém socio-emočním vývoji do obtíží a proč jsou v těchto oblastech více ohroženi (Rinn a Majority, 2018). V navazování vrstevnických vztahů mohou mít konkrétní obtíže skrze odlišné koníčky a zájmy. Grossová (2002) navíc poukazuje na skutečnost, že mívají také odlišné koncepty vrstevnického přátelství a jiná očekávání. Výsledkem je možnost vzniku velmi negativních zkušeností už při počátcích školní socializace (Gross, 2002; Peterson; 2009). Pro adekvátní rozvoj osobnosti je přitom u nadaných žáků socio-emoční rovina a její naplnění stejně potřebná jako pro běžné vrstevníky. Autoři Coleman a Crossová (2000) v tomto kontextu citují dnes již klasickou práci Abrahama Maslowa (1970) a vztahují ji k úspěšnosti seberealizace a rozvoje potenciálu nadaných žáků. Stejně jako u běžných dětí je i u nadaných žáků k seberealizaci a osobnímu růstu důležité uspokojení „nižších“ psychologických potřeb, zejména potřeby přijetí a uznání.

Období adolescence a utváření identity u mimořádně nadaných

Z hlediska socio-emočních potřeb je období adolescence specifické. Jde o období utváření identity, hledání sebe a svého místa v sociálním světě (Macek a Tyrlik, 2010). Mimořádně nadaní dospívající si touto důležitou životní událostí procházejí také. Ukazuje se, že koncepty a výzkumy zaměřující se na vývoj identity adolescentů lze aplikovat i na populaci žáků mimořádně nadaných (Dixson a Worrel, 2016). Zároveň, jak už jsme zmínili, se vysoce nadané děti často liší od svých vrstevníků na široké škále kognitivních a emočních charakteristik, stejně jako v přístupu k učení a k socializaci. V porovnání s vrstevníky lze proto říct, že k utváření identity mohou tyto žáci dospívat dříve. Za účelem zjištění, jak úspěšně a rychle dochází u nadaných studentů k utváření identity, provedli Zuo a Cramond (2001) analýzu longitudinálních rozhovorů z let 1936 a 1940 u respondentů z Termanova (1925) vzorku. Porovnávali pak tato data s údaji

o pracovním úspěchu, která byla o respondentech k dispozici z pozdějších let. Pro popis identity zvolili Marciův (1987) koncept ego modelu identity. Ten dělí identitu u dospívajících do čtyř kategorií – dosažená identita (integrovaný stav), moratorium, rozptýlená identita a identita předčasně uzavřená. U skupiny nejúspěšnějších nadaných jasně převažovala dosažená identita nad ostatními typy. Dixon a Worrel (2006) v odkazu na citovaný výzkum shrnují, že nadaní jedinci mohou díky své předčasné vyspělosti mít předpoklady pro to svoji identitu zdravě uzavřít dříve a úspěšněji. To je však může opět oddalovat od vrstevníků, kteří si podobnými změnami procházejí vývojově pomaleji.

Mimořádně nadaný žák jako součást třídy

Školní třída hraje ve vývoji osobnosti žáka specifickou roli. Jde o jednu z prvních a mnohdy nejdůležitější vrstevnickou skupinu, se kterou je žák denně v kontaktu. Postupně se navíc třída stává významnou referenční skupinou z hlediska vlastních hodnot, zájmů, kvalit. Zejména v období dospívání je potřeba „někam patřit“ pro žáky klíčová (Macek a Tyrlík, 2010).

Vnímání sebe sama a vlastních kompetencí v rámci sociálních vztahů je u nadaných žáků potenciálně rizikové kvůli jejich asynchronnímu vývoji (viz výše). Konkrétní výsledky výzkumů zaměřené na sociální vývoj a interpersonální vztahy mimořádně nadaných ve škole jsou opět velmi nekonzistentní. Freemanová (2006) např. označuje populaci nadaných jako skupinu více rizikovou z hlediska navazování vrstevnických vztahů (roli v tom hrají i jiná očekávání od blízkých vztahů). Crossová, Coleman a Stewart (1993) ve svém výzkumu (1465 nadaných respondentů ve věku 14–18 let) zjistili, že více než polovina z nich nemá pocit, že mohou být ve své vrstevnické skupině ve škole sami sebou. Podle Reisové a Renzulliho (2004) pak nadaní žáci díky svému pocitu odlišnosti tíhnou komunikací ke starším jedincům mimo třídu, k nimž mají díky svým kognitivním schopnostem blíže, což má nicméně zpětně následek odcizení se od spolužáků. Také podle dalších výzkumů Coleman a Crossové (1988) existuje u nadaných žáků riziko, že budou svůj talent vnímat v rámci své sociální skupiny jako nevýhodu. Autorky Leeová, Olszewski-Kubiliusová a Thomsonová (2012) nebo Shechtmanová a Silektorová (2012) ve svých výzkumech zjistily, že nadaní adolescenti vnímají sami sebe v oblastech sociální kompetence a mezilidských vztahů na stejné úrovni jako běžní žáci. Bainová a Bellová (2004) dokonce při srovnání mimořádně nadaných žáků a žáků tzv. výkonově

orientovaných (high achieving) zjistily, že mimořádně nadaní mají v oblasti vrstevnických vztahů vyšší sebehodnocení. Podle Dangela a Walkera (1991) je u nadaných dětí častá nadprůměrná senzitivita a vnímavost na reakce okolí směřované k nim samotným. Díky svému nadání si tito jedinci více a citlivěji uvědomují změny nálad ve svém okolí a svou pozornost zaměřují na to, jaký podíl na této změně mají oni sami. Dle studie Macka (2014) nadaní žáci mohou mít subjektivní pocit, že jsou hůře přizpůsobiví a nezapadají do kolektivu, mívají ale často i dobré sociální schopnosti, které se na vrstevnických vztazích odráží pozitivně. Záleží pak hlavně na skutečnosti, jak se sami ke svému okolí postaví a jak jsou pro začlenění motivováni.

V teoretické části jsme na úvod nastínili možná specifika mimořádně nadaných žáků včetně subjektivního pocitu odlišnosti, který tito žáci často mezi běžnými vrstevníky zažívají. Konkrétně jsme zmínili specifické vzdělávací potřeby a potřeby socio-emoční, s fokusem na vývoj těchto potřeb v čase a důležitost školního kolektivu. Ve výzkumné a diskuzní části se už dále zaměříme na konkrétní témata, která naši respondenti v souvislosti se školní docházkou přinesli.

Výzkumná část

Metoda výzkumu

Naše studie zkoumá prožívání mimořádně nadaných žáků školní docházky v základních školách běžného typu. Pro zachycení širě témat bez prekonceptů, která budou pro nadané žáky důležitá, byl zvolen kvalitativní výzkumný design. Ten slouží v první řadě k obohacení informací v určité oblasti, rozšíření pole poznatků, a především k identifikaci jedinečných fenoménů od samotných aktérů, se kterými bychom jinak nemohli přijít do styku. Podstatou kvalitativního výzkumu je tak do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). Pro účely práce s daty byla zvolena interpretativní fenomenologická analýza IPA. Ta svou koncepcí umožňuje detailně prozkoumat nejen konkrétní specifické zkušenosti respondentů, ale také rozpoznat, jak jsou které zkušenosti pro respondenty subjektivně významné a jak sami respondenti svým zkušenostem rozumějí (Kostínková, Čermák, 2013; Smith, Flowers a Larkin, 2009; Smith a Osborn, 2008).

V souladu s principy IPA formulujeme výzkumnou otázku poměrně široce a otevřeně:

V1: „Jaké zkušenosti mají spojeny se školní docházkou mimořádně nadaní žáci, kteří navštěvují základní školu běžného typu“?

Na základě teoretického předporozumění daného fenoménu, že tvůrci zkušeností se školou jsou především spolužáci a učitelé, dále formulujeme dílčí výzkumné otázky, které naše předporozumění odráží (Smith, Flowers a Larkin, 2009).

Dílčí výzkumné otázky:

DV1: „Jaké zkušenosti a zážitky mají mimořádně nadaní žáci se spolužáky?“

DV2: „Jaké zkušenosti a zážitky mají mimořádně nadaní žáci s učiteli?“

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek v IPA musí dobře reprezentovat specifičnost výzkumné populace. Pro naše účely jsme proto volili metodu záměrného výběru vzorku. Kritéria pro zařazení respondentů do výzkumu byla stanovena dvě:

- 1) U respondentů bylo během školní docházky diagnostikováno mimořádné nadání příslušným odborným pracovištěm
- 2) Respondenti v průběhu školní docházky navštěvovali pouze základní školy tzv. běžného typu

Výzkumu se zúčastnilo 5 respondentů ve věku 13–16 let, z toho 3 dívky a 2 chlapci. Věková hranice byla určena docházkou na druhý stupeň základního vzdělávání, aby respondenti měli možnost hovořit jak retrospektivně o svých zkušenostech s docházkou na první stupeň školní docházky, tak o aktuálních zkušenostech na druhém stupni. Přehled demografických dat respondentů, stejně jako typ školy a ročník, který navštěvovali v době, kdy se rozhovor uskutečnil, uvádíme v tabulce 1 :

Tabulka 1 – výzkumný soubor

pohlaví	věk	Typ školy	Ročník školy	Kód respondenta
Ž	13	Gymnázium	8.	Ž (13)
M	15	ZŠ	8.	M (15)
Ž	15	ZŠ	9.	Ž (15)a
M	16	ZŠ	9.	M (16)
Ž	15	Gymnázium	9.	Ž (15)b

Velikost výzkumného vzorku odpovídá použité metodě. Z hlediska možnosti zachycení bohatosti a jedinečnosti žitých zkušeností respondentů může být pro analýzu vhodný spíše jejich menší počet, přičemž důležité je především jasné vymezení cílové populace (Smith, Flowers a Larkin, 2019).

Vybraní respondenti měli za sebou různě bohatou školní anamnézu a zkušenosti. Ž (13) navštěvovala po dobu prvního stupně jednu školu, po přechodu na víceleté gymnázium v šesté třídě ale ze školy po roce a půl odešla a na půl roku získávala i zkušenosti s druhým stupněm základní školy. Poté se vrátila zpět na gymnázium, kde na základě doporučení PPP nastoupila o ročník výše. M (15) a Ž (15)a nastoupili do běžné základní školy v první třídě a v docházce přešli plynule na druhý stupeň v téže škole. M (16) vystřídal základní školu po prvních dvou letech docházky a na nové škole nyní pokračuje i na druhém stupni. Také Ž (15)b během prvního stupně školu vystřídala, konkrétně s přechodem do páté třídy. Do šesté třídy pak už nastoupila na víceleté gymnázium.

Přestože všechny uvedené školy splňovaly definici školy běžného typu, lišily se svou vzdělávací koncepcí a zaměřením. V rámci zachování anonymity zde konkrétnější specifikace škol neuvádíme. Koncepty školní výuky měly zcela jistě vliv na školní zkušenosti respondentů, stejně jako mnoho dalších proměnných. S ohledem na kvalitativní povahu výzkumu tato bohatost zkušeností není překážkou a je naopak cenná, neboť umožňuje zachytit zkušenosti žáků se základním vzděláváním v jeho pestrosti.

Proces sběru dat

Rozhovory s respondenty probíhaly v budově univerzity v oddělené místnosti, bez přítomnosti nebo rušení dalších osob. Univerzitní prostředí bylo zvoleno s ohledem na

téma rozhovoru. Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) u žáků druhého stupně upozorňují, že při výzkumném rozhovoru na školní téma je žádoucí, aby se rozhovory odehrávaly, pokud možno, jinde než na půdě školy. Navíc bylo naším předpokladem, že univerzitní prostředí pro mimořádně nadané žáky, spolu s informací, že jejich rozhovory poslouží výzkumným účelům, bude zajímavé a motivující.

Jako metoda sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Struktura rozhovoru vycházela jednak z výzkumných otázek (specificky jsme se tedy ptali na zkušenosti se spolužáky a učiteli) a jednak z časového rozdělení zážitků (odděleně jsme se ptali na zkušenosti s prvním stupněm ZŠ a druhým stupněm ZŠ). Se souhlasem zákonných zástupců respondentů byly z rozhovorů pořízeny audionahrávky a následně vytvořeny textové přepisy. První přepis rozhovoru byl přitom na základě doporučení, které uvádějí Smith, Flowers a Larkin (2009) proveden ještě před provedením rozhovorů následujících. To se ukázalo jako cenné, protože témata, která v prvním rozhovoru vyvstala, pak sloužila pro zkvalitnění vedení rozhovorů následujících a umožnila zaměřit se na některé specifické aspekty prožívání respondentů více do hloubky. V rámci postupného sběru dat pak také došlo k relativní informační nasycenosti vzorku, kdy poslední rozhovor přinesl z našeho pohledu už jen málo nových významných informací. Průměrná délka záznamů z rozhovorů se pohybovala kolem 80 minut, nejkratší záznam trval 55 minut a nejdelší 128 minut.

Postup analýzy dat

Základem pro práci v perspektivě IPA je dodržování tří pilířů – fenomenologie, hermeneutického uvažování a idiografického přístupu (Smith, Flowers, Larkin, 2009). V tomto smyslu jsme postupovali v analýze i my. V prvním kroku probíhalo čtení a opakované čtení a utváření úvodních volných poznámek. Ve druhém kroku byly tyto poznámky kategorizovány a sloučeny do širších celků a témat. Ve třetím kroku jsme pak takto vzniklá témata propojovali mezi sebou navzájem a promýšleli souvislosti mezi nimi. Posledním čtvrtým krokem bylo pak uvažování nad provázaností témat u jednotlivých respondentů, v rámci čehož byla některá sloučena, některá přejmenována a došlo k vytvoření konečného souhrnného souboru témat.

Během třetího a čtvrtého kroku analýzy i psaní výsledků jsme se několikrát vraceli k původním výpovědím respondentů a na jejich základě ještě vzniklá témata znovu upravovali a reformulovali. To je zcela v souladu s filosofií IPA, neboť, jak uvádí Smith,

Flowers a Larkin (2009), samotné sepisování a prezentace výsledků se v pojetí IPA může ještě v důsledku stát součástí procesu analýzy.

Důležitou součástí validity výzkumu je i reflexe a uvědomění osobního vkladu výzkumníka do procesu sběru dat a analýzy. V našem případě šlo o výzkumníkovu přímou pracovní zkušenost se vzdělávacím prostředím běžné základní školy. Osobnímu vkladu se není možné vyhnout a nebylo to ani žádoucí. Důležité ovšem je, aby výzkumník tento svůj vklad reflektoval a aby v prezentaci svých zjištění jasně odděloval přímé informace od respondentů a vlastní interpretace (Levitt, Motulsky, Wertz, Morrow a Ponterotto, 2017). Ve výsledkové části jsou přímé citace respondentů uvedeny kurzívou, aby bylo možno v rámci každého tématu idiografickou zkušenost respondentů verifikovat.

Výsledky

Přestože prvotním cílem nebyla hierarchizace, v průběhu analýzy přece jen některá témata vystupovala do popředí více než jiná, byla provázaná s dalšími tématy nebo je respondenti sami vypíchlí jako důležitá. Prezentaci jednotlivých témat proto začínáme těmi z našeho pohledu nejvýznamnějšími. Těmi se stala především témata týkající se potřeby vlivu a autonomie a potřeby (a proměny) vrstevnických vztahů. Další témata, která se objevovala, byla provázána s vnímáním různých aspektů výuky – individuálního přístupu, konceptu spravedlnosti nebo výuky coby prostředku k obohacování. Poslední významná informace plynoucí z výzkumu pak vypovídá o tom, jaké mimořádně nadaní studenti užívají strategie ke zvládnutí a překonávání překážek, na které ve školním prostředí naráželi.

Protože ve výzkumném vzorku jsou zastoupeni jak dívky, tak chlapci, lze předpokládat, že zkušenost respondentů byla i z tohoto hlediska různorodá. Vědecké důkazy týkající se nadaných nicméně naznačují, že neexistuje žádný jednoduchý model, který by vysvětlovat rozdílnost mezi pohlavími a specifické osobnostní charakteristiky jsou dány hlavně konkrétními vlivy prostředí a osobních zkušeností jedince (Freeman a Garcés-Bascal, 2016). Při analýze rozhovoru z našeho pohledu nevypluly významné odlišnosti zkušeností mezi pohlavími. Pro úplnost však vždy pohlaví respondenta uvádíme v jeho příslušném kódu.

Téma 1 : Potřeba autonomie a vlivu

Pokud žákům něco na jejich školní docházce nevyhovovalo, sami se snažili dosáhnout změn, které vedly ke zmírnění jejich nespokojenosti. Vnímali jsme u nich potřebu mít na vlastní školní prožívání vliv a tento vliv vycházel z jejich subjektivně uvědomovaných potřeb autonomního bytí. Naši respondenti přitom vnímají sami sebe jako ty, kdo své školní prožívání mohou (a chtějí) vlastním vkladem ovlivňovat. Pokud tuto možnost z různých důvodů nemají (např. z důvodů nedostatečných vnějších zdrojů) nebo ji dříve neměli, pak mluví o nespokojenosti a frustraci.

Respondentka Ž (13) sama sebe na několika místech v rozhovoru vnímá jako činitele své dobré zkušenosti, ať už v kontextu přijetí kolektivem z hlediska odpovědnosti za to, jak ji kolektiv vnímal, tak i schopnosti se poučit a ovlivnit věci vlastní silou ve svůj prospěch. Zde si například dokázala vymezit své místo v kroužku chemie:

Ž (13): „...byla tam jedna osmnáctiletá, která mi tam dělala naschválnosti, ale... já jsem to nějak rozumně utla, já jsem řekla „hele promiň, ale toto mi jako fakt nebudeš dělat, že mi budeš přeskládat zkumavky a tak dále“, takže fakt, že já jsem si to už vyřešila sama, že jsem to jako... že jsem to v podstatě vyřešila rozumně sama a už se to potom jako neopakovalo dále.“

Respondent M (16) také několika místech popisuje vlastní vnímaný vklad a iniciativu při snaze o změnu poměrů v třídním kolektivu ve svůj prospěch.:

M (16): „Věděl jsem, že to nechci, takže jsem si řekl, že se tomu můžu postavit. Nikdo mě k tomu nějak nepřesvědčil, rodiče mě k tomu nepřesvědčili, prostě jsem se k tomu přesvědčil sám. Že musím nějak odporovat (jednomu ze spolužáků, pozn. autora). Před rokem mám tak asi... ve škole asi čtyři kamarády, nikdo z nich nemá rád toho kluka a jeho bandu. A tak jako, ovšem... prostě řeknu, takhle to nefunguje, prostě musí ke mně mít nějaký respekt. Tak teďka po začátku tohoto roku, koncem minulého, už prostě... přestávám jít s tím proudem a prostě proti tomu nějak bojuju.“

Respondent M (15) specificky nehovoří o konkrétním činu nebo změně, která by byla motivována jeho autonomním bytím. Z jeho výpovědí ovšem vyplývá, že ať už měl v průběhu školní docházky postavení v kolektivu a ve škole jakékoli, bylo to vždy jeho autentickou volbou a záměrem.

V: „Jaké to pro tebe bylo, že jsi se rozhodl být samotář?“ (na prvním stupni, pozn. autora)

M (15): „Já jsem byl spokojen, vyhovovalo mi to pro to, co jsem chtěl.“

Jak už jsme ale zmínili, schopnost ovlivňovat okolnosti žádoucím způsobem není vždy tak jednoduchá. Předpokladem pro vlastní přičinění k zažívání autonomie ve školním prostředí je dostatečná zralost a zdroje, které respondentům ne vždy byly k dispozici. Dobře to shrnuje opět respondentka Ž (13), když mluví o svém školním prožívání na prvním stupni. Přestože si uvědomovala svou potřebu vymezit se vůči vyčleňování kolektivem, neměla tehdy ještě dostatečnou sebepodporu.

Ž (13): „Tak jako no... jakože, ne že bych dusila, co se děje, já jsem o tom mluvila s rodiči, s učiteli, mluvila jsem o tom i mezi svými spolužáky, ale v podstatě já jsem nebyla v tom věku nějak jako schopná se bránit. Tehdy jsem se ještě bála bránit. Že bych to mohla ještě zhoršit. A nějak jsem proti tomu, když k tomu docházelo, jsem se proti tomu neohradila a potlačovala to.“

Téma 2 : Proměna priorit v oblasti vrstevnických vztahů

Důležité téma, které z rozhovorů vyplynulo, bylo vědomí proměny priorit respondentů v oblasti vztahů s vrstevníky. V průběhu let školní docházky se měnily normy a potřeby z hlediska vnímání kolektivu, a to směrem k větší prosociální orientaci, větší snaze o interakci se spolužáky a o integraci do kolektivu. Změna byla patrná dle našeho vnímání někdy přibližně v období mezi prvním a druhým stupněm, někteří respondenti tuto změnu i explicitně vymezili.

M (15): „No, tak jako na tom prvním stupni, tak to takové úplně nebylo, to jsem byl spíš stydlivý a moc jsem nerad komunikoval s lidmi, ale řekl bych, že teďka, na tom druhém stupni, se to jako razantně změnilo, převrátilo a hodně jsem právě na takového organizování různých akcí (třídních, pozn. autora).... Na tom prvním stupni jsem to nepotřeboval, ani jsem to nechtěl.“

Respondentka Ž (13) mluví o přerodu. Uvědomovala si nutnost změny svého dosavadního přístupu ke spolužákům a za touto proměnou stálo nové uvědomění priorit:

Ž (13): „Já v podstatě jako vždycky říkám, že můj život začal pátého září 2016. Že... jak to říct... že jsem tak nějak jako vyspěla. Nebo dospěla, do té doby jsem byla takové dítě,

hodně naivní, které si myslí, že v podstatě může, co chce a že v podstatě nemá žádné extra problémy u spolužáků... ..To bylo v podstatě, v té primě. Že dřív jsem dávala moc najevo, že jsem... (dávala najevo, že toho hodně ví, pozn. autora). A v podstatě, že se chci naučit vycházet s většinou kolektivu, takže ten svůj dar musím nějak umět užívat rozumně.“

Dále popisuje z našeho pohledu důležitou okolnost, která jí k tomuto uvědomění dle našeho soudu přispěla, totiž změnu kolektivu na nové škole, kde lidé byli „originálnější a víc jako osobnosti“. Zde navíc vidíme provázanost s prvním tématem, resp. skutečností, že i pro změnu pohledu na vrstevnické vztahy jsou někdy zapotřebí vnější zdroje a okolnosti. Něco podobného vidíme také u respondentky Ž (15)a :

V: „Chápu to správně, byla jsi taková tišší?“

Ž (15)a: „Jo. A mně to nějak nevadilo, já mám z toho prvního stupně pocit, že šlo spíš o školu a že si nějak nepamatuju, že bych o přestávkách dělala blbosti a hrála si. ... V pětce se to zlomilo, protože myslím pár lidí odešlo, že se odstěhovali a přišli nějakí další, nebo tak nějak to bylo, a hodně lidí se změnilo i jak se chovali, takže jsem úplně změnila svoje kamarády i přístup k nim.“

Narůstající význam vrstevnických skupin byl patrný také v dalším směru, a to v aktivním prosociálním zapojení v kolektivu a touze využít pro kolektiv nějakým způsobem své schopnosti a potenciál. Zde opět vidíme spojitost i s předchozím tématem, tentokrát potřeby vlastního vlivu. Respondent M (15) své vnímané aktivnější zapojení vysvětluje takto:

M (15): „Sám sobě přijdu takovej jakoby v uvozovkách důležitější... Už se sám sebe nevidím jako ten kluk, co kdysi s nikým nemluvil a jenom hrál, ale už aktivně pracuju s nějakou odpovědností, a když vidím celej ten průběh organizování a ten výsledek, tak si říkám „jo, tohle jsem udělal dobře, těm lidem se to líbí...“

Respondentka Ž (15)b, která se do kolektivu aktivně začleňovala už od počátku školní docházky, přerod směrem k větší prosociálnosti popisuje jako změnu preferencí – od osobní potřeby úspěchu a výkonu v kolektivu po větší zohledňování radosti spolužáků (mimo jiné opět i vlastním vkladem):

Ž (15)b: „Dělali jsme třídní časopis na dvě skupiny a jeden spolužák právě organizoval tu druhou skupinu a hrozně je furt do něčeho nutil a no... oni byli nespokojení. A jako jo,

měli ten časopis lepší, ale děcka z mé skupiny říkali „jsme rádi, že to udělala takhle, jsme šťastnější takhle.“

V: „Jaké to bylo slyšet?“

Ž (15)b: „Potěšilo mě to. A asi mě to ujistilo v názoru, že není důležitý vyhrát. Dřív bych byla víc soutěživá a snažila bych se vyhrát.“

Téma 3 : Třída a spolužáci jako významná okolnost školního prožívání

V úzké spojitosti s předešlým tématem zmiňují respondenti kolektiv spolužáků jako důležitou okolnost školního prožívání, a to jak v pozitivním (tam, kde je kolektiv dobrý), tak v negativním smyslu (kde dobrý není, resp. dříve nebyl). Někteří respondenti si na základních školách zažívali vyčleňování až šikanu, jiní naopak byli dobře přijímáni... Ale to, jak se v kolektivu cítí, pro ně bylo vždy podstatné.

Respondentka Ž (15)b neměla problém se socializací už od nástupu školní docházky a kolektiv pro ni byl vždy nějakým způsobem důležitý, což zmiňuje na několika místech. Asi nejvýrazněji je ale významnost kolektivu z našeho pohledu patrná na tom, že v průběhu celého rozhovoru respondentka užívá při označení současného třídního kolektivu kolektivní výraz „my“. To můžeme interpretovat jako vyjádření pocitu skupinové příslušnosti a sounáležitosti.

Respondent M (16) naopak popisuje významnou negativní zkušenost na 1. stupni, v níž vidíme, jak moc pro něj bylo cítění se v kolektivu důležité:

V: „Jak ti tam bylo?“

M (16): „Hrozně. Já jsem vyloženě chtěl... zmizet, odejít pryč, co nejdál. Jako já jsem tam měl něco jako kamaráda jednoho, malinko...“

Zároveň při vyprávění o předchozí škole velmi často zmiňuje různé veselé okamžiky, které s bývalými žáky zažívali (a lze tak usuzovat na subjektivní významnost těchto okamžiků).

V tomto tématu se také objevila specifická negativní zkušenost zažívání dominantního spolužáka se sklony k vedení a k utlačování ostatních. O této situaci mluvili specificky respondenti Ž (13) a M (16), u nichž se dá říct, že výskyt této skupiny žáků byl hlavním důvodem, proč se v uváděných kolektivech necítili dobře.

M (16): „Byl tam takovej jeden velice obézní hoch, kterého se úplně všichni báli. A někteří ze třídy byli v pohodě. Ale pak se někteří nějakým způsobem přidali na jeho stranu. A prostě to tam ovlivnil pár těch lidí, kteří dostali stejný názor A ostatní se báli, že když budou mít jinej názor, tak se jim to nebude líbit. Pak už je to nezastavitelný.“

Ž (13): „Ta třída, to byla v podstatě, dalo by se říct, mafie. Ona ta třída by mohla být fajn, ale byla tam jedna holka, která už chodila odhalená, s výstřihem, pila, kouřila marihuanu... Kolem ní se vytvořila skupina tří holek, které jí tak jako posluhovaly a v podstatě ta holka ovlivnila dost věcí ve třídě.“

Téma 4 : (Ne)zažívání individuálního přístupu

Osobnost mimořádně nadaných respondentů přichází ve školním prostředí do kontaktu s okolím, a respondenti si na ně zažívají různé reakce. Reakce ve smyslu individuálního přístupu ke své osobě přitom respondenti reflektují jako pozitivní a významné, negativní nebo žádné reakce jsou pak spojeny s negativními prožitky. Primárními osobami, které v tomto ohledu utváří zkušenost respondentů, jsou učitelé a respondenti si tohoto přístupu všimají ve vztahu k sobě i žákům celkově.

Přestože zažívání individuálního přístupu, které respondenti zmiňují, z velké části souvisí s jejich vzdělávacími potřebami (viz dále téma 6), jde zde z našeho pohledu o obecnější obsah – respekt mě takového, jaký jsem, originální a jedinečný.

Ž (13): „Mně vadilo, jakože třeba jsem byla jako jediná ze třídy, kdo něco věděl a prostě učitelka, aby mě tak jako zatlačila do toho průměru, aby mě utišila, tak jako mě schválně nevyvolávala.“

M (16): „Pamatuju si, že jsem byl strašně zklamanej, když jsme dělali v matice něco, v takových těch sešitkách, toho si ještě hodně pamatuju z těch knížek samostatných, ale pamatuju si, že jsem si tam předvyplňoval dopředu ty věci a já jsem byl pak strašně zklamanej, když... .. na mě paní učitelka byla naštvaná, že jsem si to předvyplňoval.“

Pro dokreslení uvádíme i dvě pozitivní zkušenosti respondentů:

Ž (15)b: „Učitelka matematiky, to je asi můj nejoblíbenější učitel. S tou jsme měly skvělej vztah, protože já jsem v té matice chtěla vědět a ona, jakmile člověk tomu nerozuměl, tak

ona prostě pochopila „asi jsem udělala někde chybu, zkusím ti to říct jinak“ a prostě se tomu člověku věnovala i individuálně.“

Ž (13): „Ten základ je tam... prostě přátelštější. A víc ochotný dělat individuál. Když přijdu za učitelem a řeknu mu „pane profesore, já se omlouvám, ale já opravdu šestnáctého mám krajské kolo biologické olympiády, takže den před tím nemůžu psát velký test na dějepis z Evropy, tak jako v pohodě.“

Téma 5 : Prožívání (ne)spravedlnosti, spravedlnost jako hodnota

Zažívání spravedlnosti a spravedlivého přístupu se ukázalo být pro respondenty další důležitou zkušeností. V souvislosti se školní docházkou jej zmiňovali opět především u učitelů a spíše ve smyslu jeho nedostatku. V případech respondentů Ž (13) a M (16) se důsledky zažívané (ne)spravedlnosti dotýkaly jich osobně. U respondentky Ž (13) je vnímání hodnoty spravedlnosti patrné ještě navíc při popisu rozdílného přístupu třídní učitelky a ředitele. Takto popisuje situaci, která nastala poté, co díky jejím neshodám s třídní učitelkou došlo k vyhocení situace:

Ž (13): „V podstatě v té třídě vždycky když došlo k nějakému problému, tak vždycky to ta učitelka nějak zmanipulovala, aby to nějak vypadalo, že já za to můžu. ...S panem ředitelem jsme vždycky vycházeli dobře, on je takový inteligentní objektivní člověk, takže to nebylo nikdy tak, že by mě od začátku odsoudil, ale opravdu si vždycky vyslechl celý ten příběh, a tak jsem mu tedy řekla o tom celém, co se děje od začátku primy, co se děje s tou třídní učitelkou a v podstatě on říkal, že jako je si vědom toho chování.“

Vnímanou hodnotu spravedlnosti u respondentky zde vidíme ve skutečnosti, že ředitel (na rozdíl od třídní učitelky) byl ochoten se na věc dívat objektivně a vyslechl si všechny strany.

U respondenta M (16) subjektivní pocit nespravedlivého přístupu od učitelky vedl až ke stereotypizaci pohledu na učitele jako takové:

M (16): „...to všichni prásknou učitelce. Ta není schopná si vůbec ode mě vyslechnout můj názor a není vůbec schopná cokoli. Není mě schopná vyslechnout, není ochotná mi nějak porozumět, hledá tu chybu jenom na mně... A přitom úplně všem říká „hledejte chybu napřed na ostatních a pak na sobě“. Dejte nám příklad, paní učitelko, dělejte to taky. Takže to je ta typická učitelka...“

Respondenti jsou na prožívání spravedlnosti citliví i v případě, že nejde o ně samotné. Respondentka Ž (15)a se takto např. vyjadřuje o přístupu učitelky, která hodnotí i na základě toho, jakým způsobem má kterého žáka ráda:

Ž (15)a: „Mně třeba vyhovuje, že nadržují, ale to je asi proto, že jsem na té straně lidí, kteří dostávají body plus. Ale přijde mi to nefér vůči ostatním. Takže já třeba teď na pololetí jsem z němčiny měla průměr 1,74 a dal mi jedničku na vysvědčení, ale potom když měl třeba kluk ze třídy 1,65, tak mu dal dvojku. A ... to mi přijde prostě nefér.“

Téma 6 : Potřeba obohacování a osobního růstu

Během rozhovorů se postupně čím dál více a více ukazovalo, že školu respondenti nevnímají jako místo, kam chodí „jen tak“ a naopak mají určitá očekávání rozvoje osobnosti a svého nadání (zde jde o naši subjektivní interpretaci, respondenti sami totiž potřebu obohacování s nadáním nespojují). Pozitivně kvitují, pokud od výuky cítí obohacení a rozvoj a vyjadřují zklamání, pokud se jim jich nedostávalo nebo nedostává.

Téma obohacování jako významné hodnoty se objevuje v souvislosti s učiteli. Učitelé, jako hlavní činitelé rozvoje, jsou pro respondenty nositeli hodnot a respondenti proto od nich očekávají náležité kvality – jmenovitě odbornost a schopnost naučit. Tyto vlastnosti pak u respondentů z hlediska důležitosti přebíjí i vnímání jiných kladných vlastností, jako je například mírný a vstřícný přístup nebo vyučování zábavnou formou.

Ž (15)a: „Ona byla strašně hodná, že i jako ulevovala na chybách, hodně nadržovala a ... ale já jsem ji tak nějak moc nemusela. Já jsem prostě prvních pár dní, jsem prostě byla strašně šťastná z ní „ona je strašně hodná a mně strašně vyhovuje“, ale pak jsem zjistila, že mě vůbec nic nenaučila za tu dobu, že i přesto, že jsem měla z češtiny jedničku, tak jsem nic neuměla.“

M (16): „Ona je (učitelka, pozn. autora)... je celkem hodná a snaží se mít tu výuku zábavnou. Ale prostě ji nemám rád, protože je prostě... ona se snaží, ale... jí nejde mít tu výuku úplně zajímavou... jako to nejde použít prostě. Je to angličtina navíc. A angličtina na základních školách je na vysoké úrovni, nebudu lhát. Od... vůbec jsem se nic ve škole nenaučil v angličtině.“

Ž (15)b: „Já neříkám, že byla (učitelka, pozn. autora) nějaký odborník v tom svém oboru, to určitě jsou lidi, co to víc umí, ale ona... prostě, snažila se o ty věci zajímat, vybrat ty věci,

co jsou důležité, vykládala nám to a ona vždycky řekla „děcka, teď si nepište, já vám to odvykládám, potřebuju, abyste dávali pozor“ a pak nás jako zkoušela, protože říkala, že zkoušení je důležité, a my jsme to tak brali jako v pohodě a aji když bylo přepadový zkoušení, tak my jsme se třeba fakt jako učili na ty hodiny.“

Téma 7 : Racionální zpracování obtížných zážitků a situací

Při vzpomínkách na negativní školní zážitky z minulosti i při popisu současné školní situace jsme u výpovědí respondentů zaznamenali významnou snahu a potřebu takovým zážitkům rozumět. Tato potřeba rozumového uchopení přitom z našeho pohledu plní dvojí funkci – jednak jde o ochranný mechanismus zvládání situací, které byly (nebo jsou) pro respondenty náročné a zároveň racionální vyhodnocení sloužilo k tomu, aby se respondenti na jeho základě poučili a vedlo ke změně jejich chování v budoucnu. Porozumění, proč se věci děly, jak se děly a proč se lidé chovali a chovají tak, jak se chovají, vnímají respondenti u sebe jako výhodu. Rozvinuté kognitivní zpracování informací jim tak pomáhalo nejen prožívané situace chápat, ale i následně volit vhodné strategie a přístupy k adaptaci nebo změně. Respondentce Ž (13) už v mateřské škole pomáhalo porozumění, že je „jiná“ než ostatní k tomu, aby se vnitřně lépe smířila s faktem, že nebyla mezi svými spolužáky příliš oblíbená:

Ž (13): „Já jsem tomu tehdy rozuměla tak, že prostě v některých směrech jsem lepší než oni. Jako nechci, aby to vyznělo nějak egoisticky, ale prostě v některých věcech jsem napřed a že oni si na mně prostě vylívají to, že oni prostě napřed nejsou nebo že prostě oni jsou jako... frustrace, nebo nevím, jak to říct. Jako bylo to pro mě pochopitelné, už když jsem chodila do té školky, tak jako jsem si to dokázala nějak představit, a hlavně jako dokázala jsem si připustit, proč to dělají. Co je důvod toho, proč to dělají.“

Respondentka Ž (15)a takto popisuje své porozumění sociálním vztahům v současné třídě, která jí pomáhá přijmout změnu přístupu některých spolužáků k její osobě:

V: „Jak tomu rozumíš, že se teda k tobě chovají jinak?“

Ž (15)a: „Já si myslím, že je to hodně tím, že jak jsou v té skupině, tak každý z nich má nějaký určitý ne postavení, ale ten kolektiv, jak je s ním dlouho, tak od něho čeká určitou reakci na nějakou situaci a on protože, podle mě teda, si myslí, že když zaeragují

jinak, tak ten, ta jejich skupina zareaguje taky jinak než normálně, tak prostě každé z nich má nutkání chovat se tak, jak to od něho ostatní očekávají.“

Zároveň na základě svých současných i předchozích zkušeností s kolektivem a racionálního vhledu do svých potřeb a potřeb ostatních vyhodnotila adaptační strategii, aby se nyní v kolektivu cítila lépe:

Ž (15)a: „Začíná mi připadat, že až teď, jakmile jsem si prostě prošla tím, těma různýma chybama, co jsem udělala, to, co naopak bylo dobře, špatně, tak až teď se prostě snažím to nějak zkompletovat a vytvořit nějakou, nějaký typ chování, který mně bude vyhovovat a ostatním taky.“

Potřeba rozumového zpracování náročných situací je dle našeho názoru také tam, kde k němu dosud z nějakého důvodu nedošlo a respondent se díky tomu cítí frustrován. Tak tomu bylo u respondenta M (16), když popisuje své prožívání přestupu na jinou školu po první třídě:

V: „Rozumíš tomu nějak, proč tě tam hodili?“

M (16): „Vůbec ne. Já jsem ani nebyl, co si pamatuju, tak moc divokej. Takže... co já vím. Ani zpětně mi to nedává pořád vůbec smysl (naštvaně).“

Diskuze

První kategorie pojmenovaná Potřeba autonomie a vlivu dobře odráží esenci školního prožívání mimořádně nadaných žáků ve školství (viz níže). Potřeba autonomie úzce souvisí s jejím uznáním a umožněním naplnění od okolí a v širším kontextu ji lze chápat jako jednu ze vzdělávacích potřeb. Výzkumníci o této charakteristice nadaných mluví v různých kontextech. Coby obecný vývojový úkol popsal autonomii Erikson (cit. dle McLeod, 2008) u dětí mezi 3. – 5. rokem života. U mimořádně nadaných dětí, u nichž se velmi brzy začínají demonstrovat nadprůměrné kognitivní schopnosti v různých oblastech, je podle Crossové (2001) pak z vývojového hlediska stěžejní, aby je už v době projevu (tedy obvykle právě kolem 3. roku) měli možnost autonomně využívat a prosazovat. O potřebě respektu k autonomii nadaných ve školství se hovoří především z hlediska jejich jedinečných způsobů osvojování dovedností (Riksen-Walraven a Zevalking, 2000; Goertz a Betts, 1989). Betts a Neihartová (1988) ale např. mluví o autonomii jako o typické potřebě nadaných žáků obecně, v souvislosti s učením

dokonce popisují specificky tzv. typ autonomních studentů, kteří (v rámci osvojování znalostí) „nepracují v systému, ale kteří přetváří systém tak, aby pracoval pro ně“ (Betts a Neihart, 1988, s. 3). Také z našeho výzkumu vyplynulo, že potřeba autonomie sahá u mimořádně nadaných žáků za hranice vzdělávání a rozvoje v akademickém slova smyslu. Jde o potřebu být sám sebou v rámci školy ve všech oblastech. S pocitem autonomie také úzce souvisí motivovanost pro určitý cíl (ať už v akademickém nebo sociálním smyslu), která se v souvislosti se socio-emočním světem nadaných také často zmiňuje a je zároveň typická pro zrale utvořenou nebo utvářející se identitu jedince, k níž u nadaných dochází často dříve než u běžných vrstevníků (Rinn a Majority, 2018; Dixon a Worrel 2016).

Ve výsledcích jsme u respondentů rovněž identifikovali subjektivní prožitek možnosti nebo nemožnosti uskutečňování svých autonomních potřeb. Pro to, aby určitá míra autonomie mohla být dosažena, musejí pro ni žáci zároveň mít podmínky. Rinnová a Majoritová (2018) uvádějí, že víra v sebe sama a své kompetence je úzce propojena se zdroji, kterých se jedinci dostává z vnějšího okolí a u některých respondentů až dostupnost těchto zdrojů může vést ke změně.

Témata proměny priorit vrstevnických vztahů a třídy jako významné okolnosti školního prožívání jsou úzce provázaná a ve své podstatě hovoří o potřebě skupinové koexistence a vývoji skupinové identity. Důležitost vrstevnických vztahů je obecně ve věku respondentů zásadní a s postupem let nabývá na významu (Macek, Šulová, Konečná, 2009). Nejinak je tomu i zde. Explicitně toto asi nejlépe vystihují respondenti M (15) a Ž (15), kteří sami sebe označovali na prvním stupni jako individualisty s jinými cíli, než se socializovat a jejichž postoj se na druhém stupni změnil. Socio-emoční potřeby nadaných žáků se tedy s věkem proměňují, jejich naplňování je pro vývoj osobnosti důležité a je jim tedy i potřebné věnovat pozornost a péči (Coleman a Cross, 2000; Lee, Olszewski-Kubilius a Thomson (2012); Shechtman a Silektor, 2012). Zajímavé je, že navzdory předpokladu Colemanové, Mickové a Crossové (2015) zmíněné v teoretické části naší studie, že mezi nadanými a běžnými žáky se v průběhu let utváří větší sociální odstup a odcizení díky silnějšímu uvědomování si své odlišnosti, zde vidíme spíše opačnou tendenci. Problémy v kolektivu na prvním stupni školní docházky i přes svůj zájem o navazování vztahů v našem výzkumu zmiňovali respondenti Ž (13) a M (16), což souhlasí s tvrzením některých autorů (Gross 2002; Dixon a Worrel 2016), že obtíže

v socializaci jsou kvůli odlišným koníčkům, dovednostem, zájmům a také díky odlišným koncepcím přátelství u nadaných žáků a jejich vrstevníků časté. S postupem věku se ale motivovanost našich respondentů k sociálním vztahům zvyšovala. Některým respondentům k navozování pozitivních vrstevnických vztahů dopomohla změna kolektivu v pozdějším věku (např. respondentce Ž (13) přechod na výběrové gymnázium, respondentce Ž (15)a proměna stávajícího kolektivu), což je v souladu s myšlenkou potřeby podobného osobnostně-kognitivního nastavení v referenční sociální skupině podle Vogelové a Preckelové (2014). Respondentka Ž (15)a však tuto změnu nepotřebovala. U respondentky Ž (15)b nedocházelo ani v úvodu školní docházky k pocitu odcizení od kolektivu, přestože i u ní se priority časem proměnily. Někteří výzkumníci (Coleman, 2005) zmiňují u této okolnosti možný vliv potřeby skupinové sounáležitosti už na prvním stupni a s ohledem na to popření vlastních hodnot a schopností. Domníváme se ale, že zde nešlo o tento případ. Respondentka Ž (15)b si svou jedinečnost dobře uvědomovala a vědomě ji nezastírala. Vliv zde mohlo hrát tedy celkově specifické pozitivní nastavení kolektivu v konkrétní dané škole, které bylo její potenciální odlišnost ochotno akceptovat a vnímalo ji jako přednost.

Potřeba vrstevnického přijetí a navazování vrstevnických vztahů samozřejmě nutně neznamená úspěšnost v navazování těchto vztahů. V reakci na odmítnutí kolektivem své osoby mimořádně nadaní žáci, stejně jako běžní vrstevníci, mohou mít potřebu se izolovat nebo hledat jiné referenční skupiny. Toto odmítnutí je u nadaných žáků rizikové právě pro jejich specifickou odlišnost (Gross, 2002; Peterson, 2009). Jak už jsme zmínili, v našem výzkumném vzorku tuto zkušenost měli žáci spíše během časnějších let školní docházky. Někteří zmiňují také zkušenosti se šikanou, vyčleňováním a působením výrazných osob ve třídách v pozicích agresorů, přičemž se zdá, že ani tyto zkušenosti nejsou u mimořádně nadaných žáků ojedinělé. Už Hollingworthová (1931) popsala tendence školních násilníků („bullies“) vybírat si jako terče právě žáky s výrazně nadprůměrnou inteligencí, zvláště pokud sami násilníci příliš inteligentní nejsou. Lze tedy říct, že přestože rizika pro sociální vyčlenění v rámci třídního kolektivu u mimořádně nadaných žáků nejsou pravidlem a záleží na vnějších podmínkách kolektivu, jak k odlišnosti žáka přistoupí (a také na samotném žákovi), zvýšené riziko nepřijetí, vyčleňování až šikany u mimořádně nadaných žáků bezpochyby hrozí.

Potřeba přijetí své originality a jedinečnosti okolím se ostatně objevuje jako další specifické téma, i když v souvislosti převážně s učiteli. Potřeba individuálního přístupu ze strany učitelů ke vzdělávání nadaných žáků se zmiňuje v mnoha studiích (Neihart, 1999; Coleman a Cross, 2015; Neihart, Pfeiffer a Cross, 2015, a jiné). V našem výzkumu lze tento individuální přístup specifikovat na možnost ukázat, co respondenti umí, improvizovat v rámci osnov, dopomoci a vysvětlit látku individuálně, vyjít vstříc studijním požadavkům. Mimo výukový rámec lze téma rozšířit i na potřebu celkového přijetí a respektování jejich osobnosti, nejen co se týká vzdělávání (respondent M (16) např. zmiňoval potřebu respektu ze strany učitele). Zároveň nedostatečný respekt k individuálním potřebám mimořádně nadaných žáků působí negativní prožívání školní docházky a může, jak upozorňuje Helus (2004), poznamenávat i žakovu školní úspěšnost.

Nejen s přístupem učitelů pak souvisí i další téma prožívání (ne)spravedlnosti a vnímání spravedlnosti jako důležité hodnoty. Výzkumníci už v první polovině dvacátého století identifikovali u nadaných žáků vzhledem k věku neobvykle rozvinuté vnímání morálních hodnot a etiky (Hollingworth, 1942). Ve studiích Maccobyové (1980) nebo Grantové a kol. (1976) byla zjištěna významná korelace mezi vysokým výsledkem inteligenčního testování a hodnotou morálky. Citlivost mimořádně nadaných na nespravedlivé hodnocení svého výkonu a výkonu ostatních uvádí mezi jinými i Standard komplexní diagnostiky (mimořádného) nadání (2018). Lze také usuzovat, že citlivost k etickým hodnotám a spravedlivému přístupu, tak jak se v našem výzkumu ukázala, může vycházet ze zvýšené citlivosti na emoce své i emoce ostatních (Piechowski, 1997; Rinn a Majority, 2018).

Potřeba obohacování a osobního růstu je individuální vzdělávací potřebou, která je u nadané populace velmi dobře popsána, a také zde se u školního prožívání ukázala jako významná. Potřebu (a zároveň nedostatky výzev ve školním kurikulu) reportuje např. mnoho nadaných studentů ve výzkumu Littleové (2012). Faktory, které přispívají k tomu, že se studenti cítí adekvátně zainteresováni a studium je pro ně výzvou, jsou: větší komplexnost učení a více „jít do hloubky“, minimální opakování už zvládnutého učiva, přeskočení/akcelerace učiva. Zároveň velkou roli hraje učitelova zainteresovanost a podpora. U některých studentů může také pomoci přeskočení ročníku – zejména u studentů, kteří jsou v některých předmětech významně akcelerováni oproti svým

spolužákům, se tato změna ukázala jako přínosná nejen pro kvalitu jejich školního prožívání, ale i pro další rozvoj a akceleraci schopností (Gross, 2002). V našem výzkumném vzorku tuto zkušenost měla pouze respondentka Ž (13). Co se naopak ukázalo jako nemotivující, bylo opakování již zvládnuté látky formou příkladů navíc stejného zaměření.

Zajímavým zjištěním z našeho pohledu byl způsob zvládání obtížných situací, se kterými se respondenti ve školním prostředí setkávají, pomocí racionálního zpracování situace a analytického vyhodnocení závěrů. Ve spojitosti s tematikou nadání je v odborné literatuře racionální způsob zvládání spojován s tzv. resiliencí. Schopnost resilience souvisí podle autorek Bladenové, Sowové a Callaganové (1994) u nadaných s vědomím vlastní účinnosti, přístupem ke zdrojům, optimismem, ale také se schopností analytického přístupu k situaci – tedy schopnosti využít kognitivní strategie pro vyhodnocení situace. O propojení schopnosti resilience a vysokého IQ hovoří i Kitianová a Lewisová (2005). Resilience podle nich sice sama o sobě nemusí s nadáním souviset přímo, poukazují ale, že vysoké IQ je obecně bráno jako protektivní faktor ve zvládání situací právě díky schopnosti kognitivního zpracování překážky a analytického vyvození dalšího postupu. V našem výzkumu se změny přístupů a strategií často týkaly změny v přístupu k vrstevnickým vztahům, což by korespondovalo s výkladem Dangel a Walkera (1991). Je totiž na místě předpokládat, že pro to, aby jedinec mohl volit vhodnější sociální strategie, musí mít dobrou citlivost na nálady lidí v okolí a musí si uvědomovat svůj vlastní podíl na podobě svých vztahů.

Závěr, limity studie, doporučení pro další výzkum

Uvedená studie může být dalším střípkem inspirativních pohledů na to, co může být pro české mimořádně nadané žáky při školní docházce významné a jakým směrem při práci s nimi uvažovat. Konkrétní aplikace do praxe v pedagogické a poradenské činnosti by se daly shrnout na akcent potřeby individuálního přístupu ke vzdělávání těchto žáků, porozumění, že kognitivní zpracování je těmto žákům blízké jako zvládací strategie, že je pro ně důležitá spravedlnost a spravedlivý přístup a že je důležité umožnit jim být autonomními a jako takové je přijímat. Zároveň je významné uvědomění, že socializace a vrstevnické vztahy jsou pro tyto žáky stejně důležité jako pro každého jiného jedince.

Zajímavostí je, že tyto zkušenosti se významně nelišily ani na základě toho, zda respondenti navštěvovali klasickou ZŠ nebo gymnázium.

Při pohledu na výsledná zjištění může u čtenáře vyvstat myšlenka „samozřejmosti“. Zejména se to týká zjištění důležitosti vrstevnických skupin a vztahů. Uvedená samozřejmost může vyplývat mimo jiné i z poměrně širokého záběru témat, o nichž respondenti vypovídali, což bylo zřejmě dáno vymezením výzkumné otázky. V navazujícím výzkumu by po této zkušenosti bylo vhodné výzkumné téma více specifikovat a konkretizovat např. pouze na oblast vrstevnických vztahů. Specificky tato oblast by byla užitečná, neboť navzdory našemu zjištění i všem předchozím vědeckým studiím se stále ještě objevuje názor, že vrstevnické vztahy jsou něco, o co mimořádně nadaní žáci obecně jeví nižší míru zájmu než jejich vrstevníci. Omezujícím faktorem z hlediska validity výsledků může být také skutečnost, že analýzy výpovědí respondentů prováděl pouze jeden výzkumník. Pro zajištění validity analýzy je podle Smithe (2008) vhodné využít intersubjektivního posouzení výpovědí respondentů více výzkumníky, což v našem případě nebylo z organizačně časových důvodů možné.

Literatura

Bain, S. K. a Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), s. 167– 178.

Basirion, Z., Majid, R. A. a Jelas, Z. M. (2014). Big five personality factors, perceived parenting styles, and perfectionism among academically gifted students. *Asian Social Science*, 10, 8 –15.

Betts., G. T., Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted child Quaterly*, 32 (2), s. 248-253.

Bland, L. C., Sowa C. J. a Callaghan C. M. (1994). An overview of resilience in gifted children. *Roeper Review*, 17(2), 77–80.

Coleman, L. J. & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11, s. 41 - 56.

Coleman, L. J., Micko, K. J. a Cross T. L. (2015). Twenty-Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School; Capturing the Students' Voices. *Journal for the Education of the Gifted* 38(4), s. 358-376.

Coleman, L. J. (2011). Lived experience, mixed messages, and stigma. Kapitola v knize Cross, T. L., Cross, J. R. (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (s. 371–392). Waco, TX: Prufrock Press.

Coleman, L. J., Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. Kapitola v knize International Pfeiffer, S. I. (Ed.) *Handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier

Cross, T. L., (2001) Gifted children and Erikson's theory of psychosocial development. *Gifted Child Today*, 24(1), s. 54-55.

Cross, T. L., Coleman, L. J. a Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16, s. 37–40.

Dangel, H. L., Walker J. J. (1991). An assessment of the needs of parents of gifted students for parent education programs. *Roeper Review*, 14 (1), s. 40-41.

Dixon, D. D. a Worrel. F. C. (2016). Identity development of gifted children. Kapitola v knize Neihart, M., Pfeiffer, S. I. a Cross, T. L. (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Freeman, J. (2006). Giftedness in the long term. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, s. 384–403.

Freeman, J. a Garces-Bascal, R. M. (2016). Gender differences in gifted children. Kapitola v knize Neihart, M., Pfeiffer, S. I. a Cross, T. L. (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Friedman-Nimz, R. a Skyba, O. (2009). Personality Qualities That Help or Hinder Gifted and Talented Individuals. Kapitola v *Handbook on Giftedness*. NY: Springer

Goertz, J. a Betts, G. (1989). A Learning Center Approach to Meet the Needs of the Gifted: Center for Autonomous Learning. *Gifted Child Today*, s. 36-40

Grant, J. E., Weiner, A. and Ruchton, J. P. (1976). Moral judgment and generosity in children. *Psychological Reports*, 39, s. 451–454.

Gross, M. U. M. (2002). *Exceptionally Gifted Children*, (2nd ed.) Taylor & Francis e -Library

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál

Hollingworth, L. S. (1931) 'The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment'. *Mental Hygiene*, 15(1), s. 3 –16.

Hoge, R. D. a Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63(4), s. 449–465.

Hollingworth, L. S. (1942) *Children above IQ 180*. New York, NY: World Books.

Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York, NY: Macmillan.

Kitano, M. K. a Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27(4), s. 200–205.

Kostínková Koutná, J. Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. Kapitola v knize Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R., *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.

Lee, S., Olszewski-Kubilius, P. a Thomson, D. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56, s. 90–104.

Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L. a Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology: Promoting methodological integrity. *Qualitative Psychology*, 4 (1), s. 2 -22.

Little, C. A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49, s. 695–705.

Macek, D. (2014) *Aspekty prožívání školní docházky studentů gymnázia s poruchami učení*. Kapitola v knize Portešová, Š. a kol., *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení*. Brno: Muni press.

Macek, P., Šulová, L. a Konečná, V. (2009). Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání. Kapitola v knize Poledňová, I. (Ed.), *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Muni press.

Macek, P. a Tyrlík, M. (2010). *Sebepojetí a identita: problém vymezení, sociální a vývojový kontext*. Kapitola v knize Tyrlík, M., Macek, P., Širůček, J., *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno: Masarykova univerzita.

Maccoby, E. E. (1980) *Social development*. New York, NY: Harcourt

Marcia, J. E. (1987). The identity status approach to the study of ego identity development. Kapitola v knize Honess, T. a Yardley, K. (Eds.), *Self and identity: Perspectives across the lifespan*. NY: Routledge & Kegan Paul.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper and Row Publishers.

McLeod, S. A. (2008). Erik Erikson - Psychosocial Stages - Simply Psychology. Staženo z: <http://www.simplypsychology.org/Erik-Erikson.html>

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), s. 10–17.

Neihart, M., Pfeiffer, S. I. a Cross, T. L. (Eds.). (2015). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Národní ústav pro vzdělávání (2018). Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání. Staženo z: <http://www.nuv.cz/t/nadani/standard-komplexni-diagnostiky-mn>

Persson, R. S., Joswig, H., Balogh, L. (2000). Gifted education in Europe. Kapitola v knize Heller, K. A. a kol (eds.), *International Handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier.

Peterson, S. J. (2009). Myth 17: Gifted and Talented Individuals Do Not Have Unique Social and Emotional Needs. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4). s. 280-282.

Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. Kapitola v knize Colangelo, N a Davis, G. A. (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Portešová, Š. a Urbánek, T. (2013). Typology of perfectionism in a group of mathematically gifted Czech adolescents over one decade. *The Journal of Early Adolescence*, 33, s. 1116–1144.

Smith, J. A., Flowers, P. a Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis – Theory, Method and Research*. London: Sage

Smith, J. A. a Osborn, M. (2008). *Interpretative Phenomenological Analysis*. Kapitola v knize Smith, J. A. (Ed.) *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods* (2nd editon). London: Sage.

Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál

Yarley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology and Health*, 15, s. 215-228

Reis, S. M. a Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future 40 possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), s. 119-130.

Riksen-Walraven, J. M. a Zevalking, (2000) Gifted infants: What kinds of support do they need. Kapitola v knize Van Lieshout, C. F. M. a Heymans, P. G. (Eds), *Developing talent across the life span*. UK: Psychology Press.

Rinn, A. N. a Majority, K. L. (2018). *The Social and Emotional World of the Gifted*. Kapitola v knize Pfeiffer, S. I. (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children*. NY: Springer

Rinn, A. N. (2012). Implications for the affective needs of gifted individuals: A response to Subotnik, Olszewski-Kubilius a Worrell (2011). *Gifted Child Quarterly*, 56, s. 206–209

Shechtman, Z. a Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34, s. 63–72.

Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, s. 183–196.

Speirs Neumeister, K. L., Williams, K. K. a Cross, T. L. (2007). Perfectionism in gifted high-school students: Responses to academic challenge. *Roeper Review*, 29, s. 11–18.

Terman, L. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children, Genetic studies of genius* (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.

Vogl, K. a Preckel, F. (2014). Full-time ability grouping of gifted students: Impacts on social self-concept and school-related attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 58, s. 51–68.

Webb, J., Meckstroth, E. a Tolan, S. (1982). *Guiding the gifted child*. Columbus: Ohio Psychological Publishing.

Ziegler, A., Balestrini, D. P., Stoeger, H. (2018). An International View on Gifted Education: Incorporating the Macro-Systemic Perspective. Kapitola v knize Pfeifer, S. I. (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children*. NY: Springer

Zuo, L. a Cramond, B. (2001). An examination of Terman's gifted children from the theory of identity. *Gifted Child Quarterly*, 45, s. 251–259.

Mgr. David Macek

Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, Fakulta sociálních studií MU

Email: macek.d@mail.muni.cz