

PRETRVÁVAJÚCE MÝTY V SEGREGOVANEJ EDUKÁCII NADANÝCH ŽIAKOV

Dušan Fábik

*Škola pre mimoriadne nadané deti a Gymnázium v Bratislave***Abstrakt**

Predložený príspevok mapuje tri najznámejšie mýty vo vzdelávaní nadaných žiakov v špeciálnych školách, resp. špeciálnych triedach. Každá téza je podrobená kritickej analýze a vyhodnotená vo svetle relevantných empirických dôkazov. Prvý mýtus sa týka neadekvátneho sociálneho vývinu nadaných žiakov v špeciálnych školách, druhý prináša úvahu o rozvoji emočných a sociálnych kompetencií nadaných žiakov v špeciálnych školách a tretí diskutuje o význame nadaných žiakov v bežnej triede. Práca syntetizuje poznatky z výskumných štúdií, názorov odborníkov a autorových praktických skúseností.

Kľúčové slová: nadaní žiaci, edukácia, mýty**Abstract**

The contribution rendered maps the three most famous myths in the education of gifted pupils in special schools, respectively in special classes. Each argument is subjected to the critical analysis and evaluated in the light of the relevant empirical evidences. The first myth refers to the inadequate social development of gifted pupils in special schools, the other brings the reflection on the development of emotional and social skills of gifted pupils in special schools and the third discusses the importance of gifted students in the regular classroom. The work synthesizes findings from research studies, expert opinions and author's practical experiences.

Key words: gifted students, education, myths**Úvod**

V rámci edukácie nadaných žiakov rozlišujeme dve základné formy vzdelávania: integrovanú a segregovanú formu. Pre integrovanú formu je príznačné začlenenie

nadaného žiaka do bežnej triedy, pričom sa vzdeláva podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu. Segregovaná forma vzdelávania zase znamená výber nadaných žiakov do špeciálnej triedy alebo školy, kde sa vzdelávajú spolu. Pre segregovanú formu vzdelávania sa pomerne často využíva aj pojem špeciálne vzdelávanie, ktoré využívame aj v tomto príspevku. Cieľom publikácie je vyhodnotiť vybrané kritické názory na špeciálnu edukáciu, ktoré sa v kontexte najnovších štúdií a názorov odborníkov zdajú ako diskutabilné, alebo neplatné.

Mýtus č. 1: Pri segregovanej forme vzdelávania trpí sociálny vývin nadaných žiakov.

Tento mýtus patrí medzi najstaršie a najbežnejšie. Existujú totiž názory, že pokiaľ sa nadané deti majú naučiť fungovať v normálnej spoločnosti a zároveň jej v dospelosti prinášať úžitok, musia sa s touto spoločnosťou zžiť, dokázať s ňou komunikovať a spolupracovať už v útlom veku (Dočkal, 2005). Aj autorka J. Duchovičová (2007, s. 205) tvrdí, že existuje „riziko neadekvátneho sociálneho vývinu a obmedzených komunikačných spôsobilostí v širokej societe, spôsobené obmedzeným kontaktom so žiakmi bežnej populácie.“

Je prekvapením, že tento argument sa opakovane objavuje ako nedostatok špeciálneho vzdelávania, pretože prakticky neexistujú nijaké dôkazy (štúdie, výskumy), ktoré by túto tézu potvrdzovali. Naopak, v odbornej literatúre môžeme nájsť dôkazy, ktoré vyvracajú túto tézu. Pre obmedzený priestor tohto príspevku sa opierame len o tie najnovšie.

Aktuálny výskum od J. Laznibatovej (2016) je unikátny v tom, že sleduje prežívanie nadaných jedincov v období mladej dospelosti (18 – 27 rokov). Nadaní jedinci boli absolventi špeciálnej školy s názvom Škola pre mimoriadne nadané deti a gymnázium v Bratislave. Výskum sa zaoberal zvládacími stratégiami, pričom zistil frekventované využívanie konštruktívnych (adaptívnych) zvládacích stratégií. Najviac využívané boli stratégie *riešenie problému*, *kognitívna reštrukturalizácia* a *vyhľadanie sociálnej podpory*. Najmenej využívané boli *únik od problému*, *sebakritika* a *sociálna izolácia*. Možno teda povedať, že výskum preukázal, že segregované podmienky vzdelávania nadaných žiakov sú schopné plnohodnotne rozvíjať nielen kognitívne, ale aj emočné, resp. sociálne kompetencie. Zároveň zdôrazňujeme, že stratégia sociálnej podpory patrí

k najfrekventovanejším a sociálna izolácia k najmenej využívaným stratégiám, čo podporuje predpoklad o adekvátnom sociálnom vývine. Pritom neplatí, že by integrované podmienky edukácie viedli automaticky k bezproblémovému sociálnemu vývinu nadaných žiakov. Napr. P. Holešovská na vzorke 75 intelektovo nadaných jednotlivcov z triedy prímy (49) a kvinty (26) zistila, že sa „intelektovo nadaní prikláňajú k stratégii sociálnej opory menej než priemerní adolescenti“ (Holešovská, 2013, s. 101). Ako metóda bol použitý copingový dotazník SVF 78.

Nestotožňujeme sa preto s názorom, že „spoločná výchova a vzdelávanie s ostatnými žiakmi vytvára predpoklady na priaznivejší sociálny vývin intelektovo nadaných“ (Duchovičová, 2007, s. 211). Naopak, sme toho názoru, že problémy v sociálnom vývine môžu nastať v skupine rozdielnych, kognitívne odlišných jedincov. Rovnaký názor majú aj M. Neihartová a kol. (2002, s. 27), ktorí sa domnievajú, že „je to nesúladsť s prostredím, ktorý izoluje“¹ nadaných žiakov. Tento predpoklad vyslovila už pomerne dávno aj významná austrálska autorka M. Grossová (1993), ktorá vo svojom prelomovom diele *Exceptionally Gifted Children* uviedla, že sociálna izolácia a iné problémy sociálnej povahy sú skôr dôsledok absencie vhodnej skupiny rovesníkov. Domnieva sa preto, že v segregovaných podmienkach vzdelávania sa podobné problémy vyskytujú v minimálnej miere. M. Grossová (1993) to vysvetľuje postupnosťou, ktorá začína už v materskej škole. Tam si nadané dieťa môže porovnávať svoje schopnosti s inými deťmi a dostávať spätnú väzbu o svojich výkonoch. Nadané deti už v tomto veku používajú komplikovanejšie a náročnejšie pravidlá hier, ktoré ostatné deti odmietajú. Toto odmietnutie sa následne interpretuje ako nezáujem o jeho osobu, resp. dieťa sa domnieva, že ho iné deti „nemajú rady“, čo obyčajne vedie k sociálnej izolácii. Rovnako L. Silvermanová (2016, online) tvrdí, že „sociálne sebapónímanie sa zlepšuje, ak sú deti umiestnené v špeciálnej triede s rovnakými rovesníkmi.“² Aj preto N. Caresweell et al. (2011, s. 9) považujú za hlavnú výhodu špeciálneho vzdelávania fakt, že „nadaní môžu študovať po boku ďalších detí s obdobnými záujmami, spôsobom myslenia a úrovňou schopností.“

Celý mechanizmus vzniku sociálnej izolácie u nadaného žiaka v bežnej triede si môžeme uviesť aj na jednoduchom príklade. Ak má nadaný žiak IQ napr. medzi 130 a 140 bodov, tak rozdiel oproti bežnej populácii tvorí 30 až 40 bodov, keďže štatistický priemer

¹ V orig. „it is the mismatch with the environments we afford them that isolates“

² V orig. „Social self-concept improves when children are placed with true peers in special classes.“

je 100 bodov. Ak teda takto nadaného žiaka zaradíme do bežnej populácie, je to podobný prípad, ako keby sme zaradili bežného žiaka (IQ 100) do skupiny žiakov, ktorí majú IQ 70 až 60 bodov (čo značí ľahké mentálne postihnutie). V takomto prípade je každému zjavné, že nie je vhodné a dostatočné stimulovať a motivovať žiaka v takejto triede a zároveň od neho žiadať, aby sa socializoval a hral. Dieťa zrejme bude tráviť čas osamote a svoje vedomosti nebude zvyšovať v tempe, aký mu dovoľuje jeho potenciál. So žiakmi síce môže spolupracovať, príp. pedagóg mu môže nachystať pracovné listy navyše, ale je vysoko pravdepodobné, že daný žiak si v triede nevytvorí pevné väzby. Zostáva preto otázka, prečo tak často žiadame od nadaných žiakov, aby sa prispôbili bežným podmienkam vzdelávania, keď nie sú pre nich dostatočne stimulujúce a rozvíjajúce?

Samozrejme je nutné vyhnúť sa „skratkovitému“ mysleniu a považovať špeciálne podmienky vzdelávania za bezchybne rozvíjajúce sociálny vývin, no na druhej strane treba omnoho opatrnejšie hovoriť o neadekvátnom sociálnom vývine v špeciálnych podmienkach, najmä ak autori neponúkajú konkrétne dôkazy vo forme štúdií či výskumov.

Mýtus č. 2: Segregované podmienky vzdelávania nerozvíjajú iné kompetencie a spôsobilosti okrem kognitívnych.

Ďalší názor hovorí o tom, že „segregácia týchto detí je nebezpečná v tom, že si neuvedomujú, že v bežnom živote nie sú len geniálni ľudia. V špeciálnej škole sa nenaučí to, čo potrebuje v bežnom živote“ (Dočkal, 2007, online).

Pri názoroch tohto charakteru sa zabúda, že nadané deti sa pohybujú aj v úplne bežnom sociálnom prostredí. Chodia na športové či výtvarné krúžky, majú kamarátov a súrodencov s bežným intelektom, stretávajú sa so starými rodičmi, bratrancami, sesternicami – jednoducho sú každodenne v kontakte s bežnou populáciou. Keď uvážime, že nadané deti majú vysokú flexibilitu a adaptabilitu myslenia, nie je nijaký dôvod, pre ktorý by nezvládli alebo nepochopili bežnú populáciu. Okrem toho vyvstáva otázka, čo znamená „to“, čo sa nadaní nenaučia a potrebujú v bežnom živote.

Pri preskúmaní odbornej literatúry môžeme vidieť, že existuje celý rad spôsobilostí a kompetencií, ktoré sa u nadaných žiakov adekvátne rozvíjajú v špeciálnych podmienkach vzdelávania. Pre stručnosť uvádzame len výskumy z posledných piatich

rokoch. Tie nám ukazujú hlavné oblasti emočných a sociálnych kompetencií, v ktorých nadaní žiaci špeciálnych škôl dosiahli vysokú úroveň najrôznejších spôsobilostí:

- emočná inteligencia (Kaya et al. 2016; Zadbar & Taghvayi, 2015; Karimi & Besharat, 2010),
- stabilita osobnosti (Fábik, 2015; Limont a kol., 2014; Laznibatová, 2012; Zeidner & Shani-Zinovich, 2011),
- coping (Fábik & Laznibatová, 2015; Laznibatová, 2012).

Zoznam potenciálnych štúdií, ktoré preukazujú primeraný rozvoj sociálnych a emočných kompetencií, by mohol byť zrejme širší, avšak problémom môže byť, že nie vo všetkých štúdiách je uvedené, z akého edukačného prostredia pochádzajú nadané deti. Vyššie uvedené výskumy však exaktne uvádzajú, že ide o deti z edukačného prostredia špeciálnych škôl. Tvrdíme preto, že nejedná sa o jednoznačnú informáciu, ktorá by preukazovala závažné nedostatky vo vývine nadaných alebo „v tom, čo potrebujú v živote“. Opäť preto nabádame na uvážlivosť pri hodnotení rozvoja emočných a sociálnych kompetencií nadaných detí zo špeciálneho edukačného prostredia, pretože ako vidíme je viacero prác, ktoré preukazujú adekvátny rozvoj.

Mýtus č. 3: Nadaní majú byť v bežnej triede, aby „ťahali“ ostatných.

Nadaní žiaci môžu byť v bežnej škole motivačným činiteľom pre ostatné deti, pretože ich stimulujú k vyšším výkonom. Táto myšlienka je mimoriadne rozšírená, ale treba povedať, že v praxi býva situácia značne odlišná. V kolektíve zvyknú byť títo žiaci kvôli svojim nadštandardným výkonom či bizarným záujmom vyčleňovaní a označovaní za „bifľošov“ či „kockáčov“. Táto skúsenosť môže byť pre nadaných študentov veľmi nepríjemná a podľa niektorých autorov môže dokonca viesť až k zakrývaniu a schovávaniu nadania (Colangelo & Davis, 2003; Laznibatová, 2012). Môžeme potvrdiť, že väčšina nadaných žiakov prestupuje z bežných škôl na školu pre nadané deti práve pre tieto dôvody. Takmer vždy je jeden z hlavných atribútov šikana zo strany spolužiakov či nevyhovujúci kolektív (Laznibatová, 2007).

Príbuzný je aj názor, že nadaní jedinci môžu pomáhať tým menej výkonným. Takéto tvrdenia treba rezolútne zamietnuť, pretože úloha nadaného žiaka nemá byť v podobe akéhosi „asistenta učiteľa“. Sme toho názoru, že aj nadaný žiak má právo, aby mu bolo umožnené naplniť svoj úplný potenciál a rozvinúť svoje schopnosti v

maximálnej miere. To znamená, že bez ohľadu na jeho výkony v skupine bežných žiakov má mať možnosť neustále sa vzdelávať a učiť sa, nie stagnovať. Ak túto možnosť nedostane, potom spoločnosť prichádza o to najcennejšie, čo má, a to o ľudský kapitál.

Záver

Práca predložila čitateľovi poznatky a úvahy, ktoré sú založené na viacerých výskumných prácach a našej bezprostrednej skúsenosti. Budeme radi, ak touto prácou otvoríme prínosnú diskusiu, ktorá sa bude opierať o ďalšie pribúdajúce štúdie. Chceli by sme podnecovať rôznorodosť názorov, ktoré budú vedecké a odborné zároveň a nebudú založené len na unáhlených záveroch a myšlienkach. Sme presvedčení, že z takýchto odborných debát budú mať úžitok najmä samotní nadaní jedinci, ktorým sa bude dostávať adekvátne pedagogicko-psychologická starostlivosť.

Literatúra

Careswell, N., Powley, L., Fořtíková, J. & Novotný, T. (2011). *Problematika péče o nadané žáky na základních a středních školách*. Turnov: Vzdělávací centrum Turnov, o. p. s.

Colangelo, N. & Davis, G. A. E. (2003). *Handbook of Gifted Education*. 3rd edition. Boston: Pearson Education, Inc. ISBN 0-205-34063-6.

Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Dočkal, V. (2007). *Treba gėniův vychovávat oddelene?* Stiahnuté zo SME, <http://www.sme.sk/c/3348537/treba-geniov-vychovavat-oddelene.html>.

Duchovičová, J. (2007). *Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov*. Nitra: PF UKF v Nitre.

Fábik, D. (2015). Characteristic of the Mathematically Gifted Student. *Slavonic Pedagogical Studies Journal. The Scientific Educational Journal*, 4(2), p. 210 – 219.

Fábik, D. & Laznibatová, J. (2015). Zvládacie stratégie nadaných adolescentov v kontexte prežitého rodinného sklamaní. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 49, č. 4, s. 369 - 380.

Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally Gifted Children*. New York: Routledge, 1993.

Holešovská, P. (2013). *Zvládání školní zátěže u intelektově nadaných adolescentů*: disertační práce. Brno: Masarykova univerzita.

Karimi, M. & Besharat, A. M. (2010). Comparison of Alexithymia and Emotional Intelligence in Gifted and Non-gifted High School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5(2), p. 753 - 756.

Kaya, F., Kanik, P. & Serdar, A. (2016). A Comparison of Gifted and Non-Gifted Students' Emotional Intelligence. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), p. 229 - 244.

Laznibatová, J. (2016). Mapping the Movement of Our Gifted Students in Various Countries and Their Success as Gifted Adults, *Talents in Motion: Encouraging the Gifted in the Context of Migration and Intercultural Exchange: International ECHA conference [15th] – Viedeň, 2. - 5. 3. 2016*.

Laznibatová, J. (2012). *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: IRIS.

Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 3. vyd. Bratislava: IRIS.

Limont, W., Dreszer-Drogorób, J., Bedýnska, S., Śliwinska, K. & Jastrzebska, D. (2014). Old wine in new bottles? Relationships Between Overexcitabilities, the Big Five Personality Traits and Giftedness in Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 69, p. 199 – 204.

Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. & Moon, S. (2002). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?*. Waco, TX: Prufrock Press.

Silverman, L. (2016). *What We Have Learned About Gifted Children*. Stiahnuté z <http://www.gifteddevelopment.com/articles/what-we-have-learned-about-gifted-children>.

Zadbar, M. & Taghvayi, D. (2015). Comparison of Self-Esteem and Emotional Intelligence of Gifted nad Non-Gifted (Normal) School Students. *International Journal of Review in Life Sciences*, 5(6), p. 218 – 224.

Zeidner, M. & Shani-Zinvich, I. (2011). Do Academically Gifted and Nongifted Students Differ on the Big-Five and Adaptive Status? Some Recent Data and Conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51(5), p. 566 – 570.

PhDr. PaedDr. Dušan Fábik

Zamestnanie: psychológ – Škola pre mimoriadne nadané deti a gymnázium v Bratislave

Doktorandské štúdium: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra psychológie a patopsychológie (problematika nadania)

E-mail: fabik7@uniba.sk